

1
2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO
DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y CENTRO DE
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS



OBSERVACION Y ANALISIS DEL PROCESO DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA
P R E S E N T A
LAURA C. CAO ROMERO ALCALA

MEXICO, D. F.

1988

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

SINOPSIS.....	iv
INTRODUCCION.....	v
1. EL PROCESO DE LECTURA.....	1
- Modelos de lectura en lengua nativa.....	2
- Modelos de lectura en lengua extranjera.....	6
- Estrategias de lectura.....	13
- Taxonomías de estrategias.....	15
2. METODOLOGIA.....	21
- Metodología cualitativa.....	21
- Aportaciones de la Etnografía.....	23
- Aportaciones de la Psicología.....	25
- Aplicaciones a la lectura en lengua extranjera.....	27
3. PROCEDIMIENTO.....	35
- Fases etnográficas.....	35
- Obtención de datos.....	39
- Organización de la información.....	42

4.	ANALISIS.....	49
	- Identificación de los pasos que realizan los lectores.....	49
	- Interpretación y evaluación.....	93
	- lector I.....	93
	- lector II.....	93
	- lector III.....	103
	- lector IV.....	108
	- lector V.....	112
5.	CONCLUSIONES.....	117
	Proceso de lectura.....	117
	Dificultades.....	123
	Sugerencias pedagógicas.....	127
	Recomendaciones para futuras investigaciones.....	131
6.	ANEXOS.....	134
	- "A" Cuestionario preliminar.....	135
	- "B" Cuestionario preliminar (<u>bis</u>).....	137
	- "C" Textos leídos.....	140
	- "D" Taxonomías base para el análisis.....	141
7.	BIBLIOGRAFIA.....	147

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de esta tesis he contado con la valiosa colaboración de diversas personas. La más inmediata ha sido la de mi asesora de tesis, Mtra. Ulrike Tallowitz, a quien agradezco profundamente su dirección, apoyo y paciencia.

Maestros y colegas, no obstante la distancia, han mostrado interés en esta tesis. Por sus consejos y comentarios estoy muy agradecida a los doctores: Ron Mackay, James Coady, Charles Alderson, Rainer Enrique Hamel, Francisco Galicia, Guadalupe Alvarez y Gissi Sarig.

Sin la participación de Fernando, Lourdes, Silvia, Bernardo y Natalia esta investigación no hubiera sido posible. Agradezco su esfuerzo al mostrarme algo de lo que pasaba por sus mentes mientras leían.

Los alumnos de posgrado de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, que por una década han compartido conmigo sus necesidades y dificultades al enfrentarse a su bibliografía en inglés, son quienes me motivaron para utilizar un método cualitativo que capturara la experiencia diaria del que aprende.

La lectura en voz alta del manuscrito, junto con Patricia Cao Romero, mi hermana, así como sus atinadas observaciones fueron claves en la redacción de este trabajo.

Mi agradecimiento muy especial a la Srita. Patricia Martínez por el arduo y excelente trabajo de mecanografía.

SINOPSIS

En esta tesis se analiza el proceso de lectura en lengua extranjera de cinco lectores principiantes al leer un texto de lingüística en lengua alemana.

El objetivo es identificar a) las estrategias que utilizan para comprender un texto de su especialidad y b) las dificultades que enfrentan.

Para obtener los datos me valgo de una técnica introspectiva (TOL) mediante la cual los estudiantes expresan verbalmente lo que piensan mientras desarrollan su tarea.

Una vez transcritos los datos procedo a su clasificación y evaluación. Me baso en una taxonomía de estrategias de lectura para la identificación de las diversas decisiones y acciones que se realizan al elaborar el sentido de un texto.

Esta evaluación la confronto con el resultado de la comprensión con base en la calificación de sus resúmenes.

Los resultados del análisis muestran la existencia de diferentes patrones de lectura para una misma tarea, dependiendo de variables individuales, la conjugación de estrategias en el proceso de lectura y los factores que lo obstaculizan.

Lo anterior conduce a recomendaciones pedagógicas, especialmente con respecto al empleo de técnicas cualitativas en el salón de clase para que el profesor, como observador idóneo del aprendizaje se beneficie de las experiencias de sus alumnos.

INTRODUCCION

Es importante que el profesor de lenguas tenga a su alcance diversos métodos para evaluar el avance y las dificultades en el aprendizaje de sus alumnos. Por el dominio que tiene de la lengua, es probable que pase por alto problemas que los estudiantes enfrentan.

En el caso específico de la lectura, a diferencia de otras habilidades que por su naturaleza se manifiestan en forma externa, el proceso normalmente queda oculto y por ello difícil de percibir. En la medida que se conozcan los pasos empleados por los lectores en la reconstrucción de un texto, estaremos en mejor posición para diseñar tareas didácticas significativas.

Por estas razones he decidido observar y analizar el proceso de lectura efectuado por alumnos de un curso de comprensión de lectura. La identificación de las estrategias que emplean, las pistas en las que se apoyan, así como los obstáculos que se interponen para el logro de la comprensión son cuestiones a las que me avocaré en esta investigación.

Para el logro de estas metas seguí una metodología cualitativa, idónea para descubrir fenómenos inherentes a la naturaleza humana.

La forma como está estructurado el trabajo es:

En primer término me refiero a algunos modelos de lectura, en lengua nativa (L_1) y en lengua extranjera (L_2), así como a estrategias de lectura que hasta el momento se han identificado.

Enseguida, reviso ciertos principios etnográficos y algunas técnicas introspectivas utilizadas en la investigación de la lectura, que me sirvieron como guía para la obtención del corpus. Describo el procedimiento en detalle así como el criterio en el que me basé para la clasificación de los distintos tipos de estrategias encontradas.

Posteriormente, analizo las manifestaciones verbales de los lectores lo que me conduce a la interpretación y verificación de modalidades individuales en la lectura.

Los resultados permiten a) hacer observaciones específicas en relación con algunos de los modelos teóricos que me sirvieron como punto de partida; b) confirmar la existencia de diferentes patrones de lectura; c) identificar ciertas debilidades que podrán tomarse en cuenta para el perfeccionamiento de los modelos de lectura y d) reflexiones útiles para diseñadores y profesores de cursos de lectura, con referencia más concreta a la lengua alemana

Intento como meta final, dar muestra de la fuente inagotable que constituye el testimonio de los estudiantes, recurso del que deben beneficiarse tanto profesores como investigadores.

EL PROCESO DE LECTURA

Hoy en día se reconoce como algo natural que el proceso de la lectura es un proceso psicolingüístico. Esta conclusión es consecuencia de las investigaciones que se han hecho desde principios de siglo⁽¹⁾. Gracias a ellas, ahora sabemos que en dicho proceso intervienen aspectos perceptuales, cognoscitivos, lingüísticos y motivacionales.

Los estudios arriba mencionados hicieron surgir el diseño de modelos de lectura. De éstos seleccioné algunos, de los más recientes, para tomarlos como punto de partida en esta investigación.

Además, reviso en este capítulo el concepto de estrategia en general, su pertinencia en la didáctica de comprensión de lectura (CL), y finalmente, me refiero a algunas clasificaciones o taxonomías de estrategias utilizadas en la investigación y enseñanza de la lectura en lengua extranjera.

Modelos de lectura en lengua nativa.

La elaboración de modelos acerca del proceso de lectura fue desarrollada para identificar los pasos que se realizan durante ese proceso; como si se tratara de sacar una fotografía de lo que le sucede al lector internamente. Abstractar los componentes de ese proceso no es fácil ya que intervienen muchos factores, como el conocimiento e interés por el tema que se va a leer, estructura y estilo del escrito, capacidad del lector, etc. No obstante, existen varios intentos.

Dos rubros generales bajo los cuales se han clasificado los modelos de lectura (Gibson y Levin 1975:439) son:

- Modelos de procesamiento de la información
(Information Processing Models)
- Modelos de análisis por síntesis
(Analysis-by-Synthesis Models)

El primero presupone que se llega a la comprensión mediante el análisis ordenado de la información gráfica, como si el lector fuera una computadora a la que se 'alimentara' sensorialmente con datos y después de procesarlos paso por paso fuera capaz de 'expulsar' una respuesta. El problema con este tipo de modelos es que no provee una explicación de cómo se manejan estructuras mayores y más complejas que una palabra (Gibson y Levin, 1975)⁽²⁾.

El segundo tipo de modelos, el de análisis por síntesis,

privilegia la identificación del significado y concibe a la lectura como un proceso en el que se formulan hipótesis y se van verificando. La información que el lector obtiene gracias al conocimiento del mundo que posee y a las pistas que el texto le provee le permiten o no confirmar sus expectativas iniciales.

Entre otros, el modelo de K. Goodman (1967, 1970) se clasifica bajo este último tipo⁽³⁾. También se le conoce con el nombre de "juego psicolingüístico de adivinanzas" (psycholinguistic guessing game) debido a que su autor establece que un buen lector será aquel que para leer realiza sus predicciones o adivinanzas con éxito. Sin embargo, en su modelo, no aclara cómo el lector realiza sus comprobaciones y dónde busca las pistas necesarias (Gibson y Levin, 1975:481).

El proceso de comprensión de lectura también ha sido explicado con base en la teoría de los esquemas. Se entienden por schemata las estructuras del conocimiento previo que el lector posee y que le permiten construir o recuperar el significado del texto (Carrell, 1984:332). Según este enfoque la manera como se procesa la información puede ser:

- De lo específico a lo general (bottom-up), o
- De lo general a lo específico (top-down)

En el primero, el procesamiento parte de las unidades de información más pequeñas que el texto ofrece: letras, luego sílabas, después palabras, enseguida oraciones, etc., hacia unidas más generales: conceptos, proposiciones, ideas generales, etc.

En el segundo -de lo general a lo específico- se considera, al igual que en el modelo psicolingüístico de Goodman, que el lector realiza sus predicciones iniciales basándose en conceptos generales y luego busca la información en el texto, misma que le sirve para confirmarlas.

Una forma más flexible de enfocar estos patrones es suponer la interacción de los dos tipos de procesamiento. El lector utilizará el "bottom-up" cuando se encuentre ante información novedosa, y con base en el "top-down", resolverá ambigüedades; por ejemplo, haciendo uso del entorno y la experiencia previa (Carrell, 1984:333), de ahí su nombre de "modelo interactivo"⁽⁴⁾.

Sin duda la construcción de modelos teóricos está evolucionando y mientras se investigue más acerca de sus componentes, direccionalidad, etc., será de utilidad tener en cuenta ciertos principios que subyacen al proceso de lectura. Gibson y Levin (1975:482), después de haber revisado varios modelos proponen elementos básicos de funcionamiento que complementan la teoría acerca de dicho proceso; mismos que resumo en forma de diagrama (fig. 1).

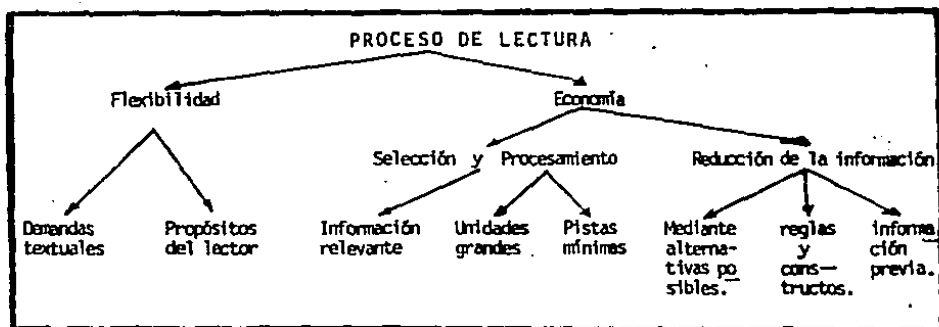


Fig. 1 PRINCIPIOS DEL PROCESO DE LECTURA EN EL LECTOR MADURO.

Se observa como primer principio la adaptabilidad y flexibilidad de la lectura, de modo que las estrategias del lector varían de acuerdo con sus propósitos y con las demandas del texto. - El otro principio, el de la tendencia a economizar cuando se lee, se refiere a la selección de información importante, al procesamiento de grandes trozos de información y al empleo de un mínimo de pistas. El lector también economiza cuando reduce su incertidumbre, discriminando alternativas, aplicando reglas y constructos, y utilizando su conocimiento del mundo, tanto conceptual como contextual.

¿En qué medida estos principios, tal como se proponen para un lector en L₁, son parámetros válidos para los lectores en lengua extranjera? Se pueden predecir modificaciones a los principios señalados arriba, a sabiendas que la falta de dominio

lingüístico tendrá efectos en la forma de aproximación al texto escrito. Las evidencias que esta investigación aporte en ese sentido constituye uno de mis objetivos.

Modelos de lectura en lengua extranjera.

Durante la última década se han elaborado modelos de lectura en L₂ de los que mencionaré tres a continuación:

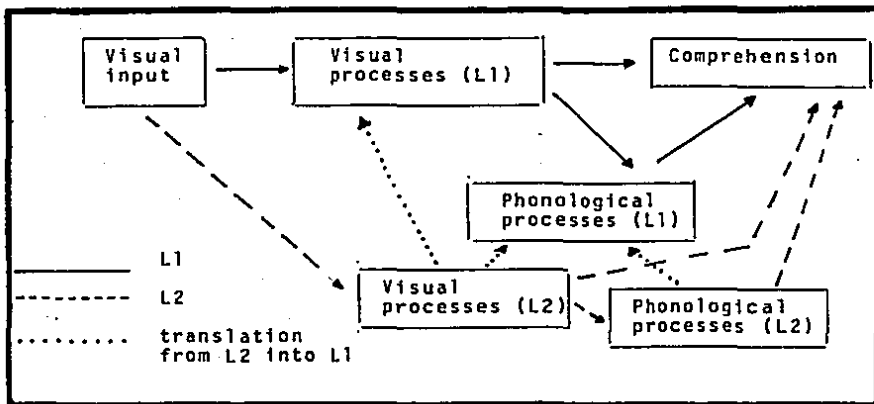


Fig. 2 MODELO GENERAL DE LECTURA EN L₁ y L₂ (Brooks, 1984:28)

En este primer modelo se nota un paralelismo con los modelos teóricos en L₁ de procesamiento de la información, y con los que van de lo específico a lo general (bottom-up). Si seguimos la línea continua que corresponde al proceso en L₁, y después observa-

mos la intermitente (—) que señala el sendero de la lectura en L₂ notaremos que ambos caminos son paralelos entre sí: parten de la información visual y se dirigen en un solo sentido hacia la comprensión, teniendo como opción el canal fonológico. El proceso de traducción, línea punteada (...), sólo se contempla entre los procesos visuales y fonológicos para la L₁ y la L₂. La descripción de este modelo es muy general y no da suficiente información acerca de los procesos lingüísticos y mentales que conducen a la comprensión.

Otros modelos en L₂ como el de las figuras 3 y 4 (Coady, 1979:7) y el de la figura 5 (Ulijn, 1976,1984:69) muestran una reciprocidad o interacción entre los distintos componentes del proceso de lectura.

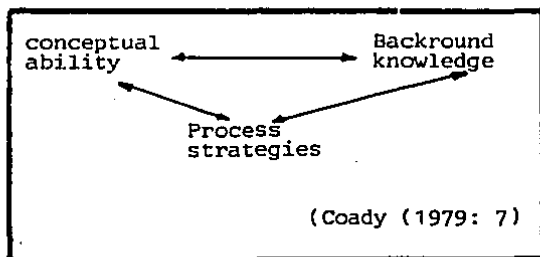


Fig. 3 FACTORES QUE INTERACTUAN PARA LA COMPRENSION

Además de la participación recíproca de estos tres factores,

Coady desglosa las estrategias del proceso. No se trata únicamente de un enlistado de estrategias, sino que intenta señalar una secuencia: las más concretas enlistadas arriba y las más abstractas abajo:

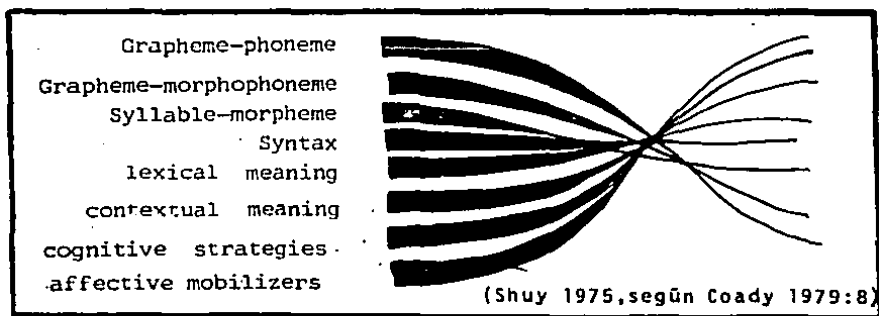


Fig. 4 ESTRATEGIAS DEL PROCESO

Los lectores principiantes se apoyarán más en las estrategias concretas que en las abstractas (leyendo de arriba hacia abajo, este orden se indica por la parte ancha de las líneas). A la inversa, los lectores avanzados se apoyarán más en las estrategias abstractas (lo que se indica por la parte delgada de la línea).

...process strategies are, in essence, paths to comprehension which readers must travel but not necessarily in the same manner or to the same degree...ESL students typically begin by attending to more concrete process strategies such as phonemegrapheme correspondences and word meaning. But gradually the student learns to take advantage of the more abstract process strategies such as context and syntax...(Coady, 1979 : 8).

La índole de los subcomponentes de la habilidad de comprensión señalados por estos autores, corresponde tanto al área lingüística como cognoscitiva. Esto constituye un tema de interés que ha seguido preocupando a los investigadores de la comprensión de lectura en lengua extranjera: ¿es el problema de lectura en L₂ un problema de lectura (estrategias) o de dominio (lingüístico) de la lengua meta? (Alderson, 1984).

Un listado de categorías similares a las presentadas por Coa^y es ofrecida por Ulijn (1984), fig. 5.; concebidas como subsistemas que integran el sistema lingüístico del lector:

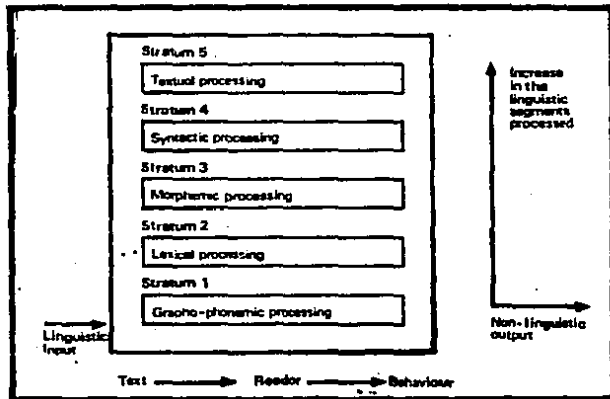


Fig. 5 DESCRIPCIÓN JERARQUICA COMO UTILIZADOR DEL LENGUAJE (1984:67)

En esta descripción el texto parecería ser el 'programa' que va a introducirse en el sistema de procesamiento y que, a final de cuentas arrojará un resultado. Esto no quiere decir que el modelo de Ulijn no se contemple como un modelo psicolingüístico, ya que él mismo, como se verá más adelante, privilegia la naturaleza mixta del evento de la lectura. Me parece que usa este paralelismo con la computadora como otros lo han hecho, para ilustrar lo que sucede en el interior de la mente humana (Smith, 1971, 1983: 112).

Ya en su modelo teórico de la lectura en L_2 Ulijn aclara la forma como cree que actúan esos estratos o subsistemas lingüísticos: "...the most convenient way to account for most of the experimental evidence is to suppose an interaction between all linguistic levels in reading; i.e. that they are operating without a strict bottom-up or top-down order (1984:68)".

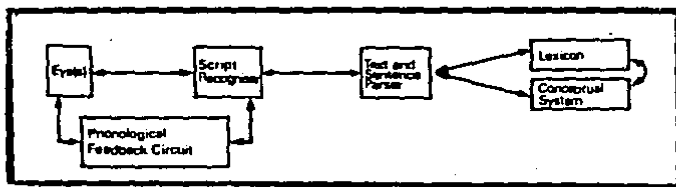


Fig. 6 MODELO DE LECTURA DE ULIJN.

En este modelo se debe destacar, además de la interacción entre los subsistemas, la modificación de los términos que utiliza para referirse a esos estratos: 'reconocedor gráfico' (script recognizer), 'segmentador textual y de oraciones' (text

and sentence parser), etc. Se trata de un enfoque que abarca además de una clasificación lingüística (ortografía, sintaxis, léxico, etc.), un manejo de procesos cognoscitivos (reconocimiento, interpretación, conceptualización, etc.).

El papel del 'reconocedor gráfico' es de especial importancia en aquellos lectores cuyo alfabeto de la L₁ difiere del de la L₂; la intervención del factor fonológico no es generalizable para todas las lenguas, ni para todos los lectores; el funcionamiento del 'interpretador del texto y oraciones' interactúa junto con las dos categorías finales: 'léxico' y 'sistema conceptual'. Mientras éstos últimos no fallen, el análisis sintáctico será bastante superficial; en el caso de lectores principiantes, o si el estilo de lectura requiere un grado de intensidad mayor (lectura más detallada), este análisis será más exhaustivo (Ulijn, 1984: 70).

Uno de los objetivos logrados en el diseño de modelos teóricos ha sido exponer de modo más concreto la naturaleza del proceso de lectura. Esto se hace extensivo a los que se refieren a lengua extranjera.

De los modelos expuestos en este capítulo me ha llamado la atención en particular, la forma como los patrones "top-down" y "bottom up" caracterizan al proceso de los lectores (pág. 3-4).

Considero importante tomar en cuenta los principios señalados por Gibson y Levin (ver. pág. 5); específicamente, a) demandas que el texto impone sobre el lector, b) qué información es relevante para construir el sentido —tanto de unidades grandes como pequeñas— y c) en qué tipo de pistas se apoyan los lectores para obtener su comprensión.

Algunos de estos elementos también están contemplados de manera específica por los modelos interactivos de Coady (pág. 7-8) y de Ulijn (pág. 10), mismos que me servirán para confrontar el proceso de los lectores en este trabajo.

Haber reflexionado sobre ellos, dentro del contexto de mi experiencia como profesora de lectura, no sólo me sensibiliza más acerca del proceso de mis lectores, sino que me ubica para atender las taxonomías de estrategias elaboradas a partir de lo que se supone que un lector eficiente realiza al leer, referidas en la siguiente sección.

Estrategias de lectura.

La lectura, antaño clasificada fundamentalmente como una habilidad receptiva, se reconoce ahora como un proceso en el que la mente es capaz de reducir la incertidumbre de nueva información y, por ende, de reconstruir el significado del texto, gracias a su experiencia previa y a su capacidad para analizar y organizar los rasgos visuales (F. Smith, 1971; Cooper & Petrowsky, 1975; Widdowson, 1978, entre otros).

La participación del lector, por lo tanto, ha sido revalorada y acentuada. Tal vez a ello se deba la importancia que las estrategias cobraron en el salón de clase y en la investigación.

Es conocido además, el paralelismo entre el término estrategia aplicado al proceso de lectura y el referido a la actividad de resolución de problema (ver capítulo siguiente, p.p. 25-26): "Strategy is inferred from the pattern of decisions one observes in a problem solver seeking to attend a concept... (Bruner, Goodnow y Austin, 1956:55)".

Al hacer recomendaciones para el mejoramiento de la instrucción de una lengua extranjera Beaugrande se refiere a esa situación de manera similar:

The acquisition of knowledge or skills is an instance of problem solving (c.f. Newell and Simon, 1972). A problem exists whenever the pathway from the initial state to the goal state has a reasonable probability of failure. Hence, a new stipulation of goals and problem - solving techniques should be a major step toward improving instruction (1984: 12).

En el área de lenguas extranjeras las estrategias aplicadas a la comprensión de lectura han adquirido relevancia. Este término incluye: a) cómo conciben los lectores una determinada tarea de lectura, b) en cuáles claves textuales se apoyan, c) cómo lo - gran darle sentido a lo que leen y d) qué hacen cuando no entienden (Block, 1986: 465).

Se ha considerado que una lectura exitosa en L_2 depende de las estrategias que el estudiante tenga para leer en su L_1 (Rigg, 1977; Jolly, 1978; Clarke, 1979; Coady, 1979).

Sin embargo, Alderson (1984:2-3), después de haber revisado numerosos estudios en el área, propone como tema de investigación averiguar si la dificultad en la comprensión de la lectura obedece a que el estudiante carece de estrategias propias de la L_2 , diferentes a las de su L_1 ; o si teniéndolas en L_1 , no las aplica en L_2 debido a su falta de dominio lingüístico:

- H_1 Poor foreign language reading is due to incorrect strategies for reading that foreign language, strategies which differ from the strategies for reading the native language.
- H_2 Poor foreign language reading is due to reading strategies in the first language not being employed in the foreign language due to inadequate knowledge of the foreign language. Good first language readers will read well in the foreign language once they have passed a threshold of foreign language ability (Alderson, 1984:4).

Una de las metas de este trabajo es buscar si en las manifestaciones de los lectores estudiados aparecen evidencias de estas dos propuestas.

Taxonomías de estrategias.

Así como en la década precedente se trabajó fundamentalmente en la creación de modelos teóricos, en la década de los 80 se ha realizado un importante esfuerzo en la elaboración de taxonomías de estrategias para la comprensión de lectura en la L₂.

Al revisar algunas listas he encontrado diferentes enfoques o maneras de clasificar y jerarquizar:

1. Existen aquéllas que se conciben como estrategias cognoscitivas aplicables a otras áreas del aprendizaje. Por ejemplo:

- Adams Smith (1981:15-16) quien se basa en la taxonomía de categorías del pensamiento creada por B.S. Bloomfield y las propone para el diseño de materiales de C.L.
- Urdal (1984:139-143) utiliza otra clasificación de habilidades conceptuales (Sternberg, 1982) para diagnosticar errores en sus alumnos lectores.

2. Otras taxonomías contemplan de manera directa estratos o niveles

les de procesamiento lingüístico semejantes a los propuestos por Coady y Ulijn. (c.f. p.p. 7-8). Por ejemplo:

- Mackay (1979:80-81) se refiere a unidades lingüísticas específicas —ortografía o fonología, categorías gramaticales, relaciones sintácticas y semánticas, etc. — como pistas esenciales para la realización de las estrategias de lectura.
- Nutall (1982,83:4-5) concibe las habilidades como estrategias de ataque hacia diferentes niveles lingüísticos: vocabulario (morfología, léxico, semántica), significado del texto (conceptual, proposicional-contextual y pragmático), cohesión (sintáctica y textual, y organización retórica y discursiva).
- Grabe (1986:38-40) las denomina microhabilidades y clasifica en: 1) estrategias de percepción y reconocimiento automático, 2) vocabulario, 3) sintaxis, 4) cohesión, 5) coherencia, 6) posición del autor, 7) habilidades de aplicación y 8) metahabilidades. Especialmente de la uno a la cinco hace un desglose muy minucioso de las microhabilidades lingüísticas (ver anexo D).

3. Un tercer grupo utiliza criterios diversos para clasificar -
las:

- Cooper y Petrowsky (1975:17-18) en su lista de 12 estrategias reflejan muy de cerca el modelo psicolingüístico de Goodman (muestreo, inferencia y formulación/reformulación de hipótesis).
- Hosenfeld (1977,1984:233-234), basada en experimentos de tipo cualitativo clasifica las estrategias de lectores con éxito y sin éxito. En esa lista se observa, por un lado, la aparición de categorías lingüísticas que enfocan puntos muy específicos (palabras, nexos de frases) y también parámetros más generales (sentido global de oraciones, párrafos y macroestructura del texto; por otro lado, estrategias extralingüísticas que incluyen conocimientos previos, no sólo sobre el tema, sino también acerca de normas textuales.
- Grellet (1981,1984:4) se basa en una lista de subhabilidades propuesta por John Munby (Communicative Syllabus Design). éstas pueden considerarse como estrategias de lectura en general o habilidades conceptuales para la com-

- Block (1986:465) señala dos categorías de estrategias: 'generales', en las que interviene la experiencia previa (del tema, de la estructura textual, del mundo) para hacer inferencias, asociaciones, auto-evaluaciones, etc. Y 'específicas' aquellas que le ayudan a resolver problemas lingüísticos y a decidir sobre una acción en caso necesario.

- Sarig (en Cohen 1986) más que como estrategias concibe a esas acciones como pasos o movimientos ('moves'); aquéllos que promueven la comprensión y los que la entorpecen. Por otro lado, establece cuatro categorías: a) técnicas, b) de aclaración y simplificación, c) de detección de coherencia y d) de monitorización (ver anexo D).

De las taxonomías revisadas elegí la de Sarig (ver anexo D) porque además de ofrecer una amplia variedad de estrategias, las agrupa en cuatro rubros, lo que me permitiría clasificar de manera más completa todas aquellas decisiones y acciones que aparecerían en el proceso de los lectores. Las categorías de 'movimiento' (moves) o pasos son:

1. de auxilio técnico
2. de clarificación y simplificación
3. de detección de la coherencia del texto y
4. de monitoreo

Sin embargo, como no se incluían estrategias lingüísticas, mas específicas de lectores principiantes, decidí tomar, de las ocho categorías de subhabilidades que integran la taxonomía de Grabe, las cuatro primeras por considerar que complementaban la categoría dos (de clarificación y simplificación) arriba mencionada (ver anexo D):

1. de percepción y reconocimiento automático
2. de vocabulario
3. sintácticas
4. de cohesión

Esta revisión me sirvió para obtener un criterio para analizar mi corpus. Por otro lado, la propuesta de Alderson ha hecho surgir otra inquietud: averiguar, a través de las manifestaciones de los lectores, si sus dificultades consisten en no poder aplicar estrategias de lectura, que ya poseen, por falta de conocimiento de la L₂, o porque dicha lengua requiere de estrategias específicas que no dominan todavía.

Notas al Capítulo 1.

- (1) Gibson y Levin se remontan a las primeras investigaciones sobre la lectura y señalan como protagonistas del primer cuarto del presente siglo a psicólogos como: Huey, Buswell, Thorndike, Cattell y otros (1975:3-4).
- (2) Estos autores describen tres ejemplos de este tipo de modelos con mucha claridad: el de Mackworth, el de Rubinstein y el de Gough (p.p. 437-449).
- (3) Ver gráfica del modelo completo en: Goodman, Kenneth S. (1970) "reading: A Psycholinguistic Guessing Game, en H. Singer y R. B. Rudell (eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, Del.: International Reading Association, en el Journal of Typographic Research, 1970, 4, 103-110.
- (4) Para mayor aclaración sobre estos dos modelos y el interactivo se puede consultar:
 - Notas al Cap. 1 de F. Smith (1971, 1982:192-193).
 - Ulijn (1984:68).
 - Graesser y Riha (1984:212-213).
 - Carrell (1984:333).
 - Bruder & Henderson (1986:6).

METODOLOGIA

En el transcurso de una investigación anterior acerca de la lengua elegí un diseño experimental que me exigió la especificación de variables e hipótesis 'a priori', la obtención de datos mediante cuestionarios cerrados para lograr respuestas 'objetivas', su procesamiento estadístico para una mayor 'confiabilidad', y conclusiones a partir de correlaciones y porcentajes de dimensiones 'aisladas' (1). Durante el proceso de registro había información cuya importancia surgía en el momento de la investigación --manifestaciones espontáneas individuales-- y que el formato rígido del diseño me impidió rescatar.

Por esta causa en esta ocasión he decidido emplear métodos cualitativos que son idóneos para captar procesos individuales complejos. Esta decisión concuerda con las propuestas expresadas en reuniones recientes sobre esta materia (2).

Metodología cualitativa.

La metodología cualitativa permite una mayor flexibilidad en la aproximación a fenómenos naturales, como es nuestro caso, dentro de su contexto y su preocupación será descubrir y entender, más que comprobar.

Su principio básico establece que las conclusiones importantes surjan del análisis de los casos sin presuponer por adelantado lo que serán los resultados (Patton, 1980).

El énfasis por una metodología cualitativa como lo puede ser una observación participativa o etnográfica, surgió como una reacción a los métodos cuantitativos (Patton 1980; Hammersley y Atkinson, 1983), en áreas cuya comprensión del ser humano es central a su estudio y por lo tanto no puede concebirse como si se tratara de abstracciones aritméticas, sustancias químicas, fuerzas físicas, etc.

Qualitative methods are derived most directly from the ethnographic and field study traditions in anthropology (Pelto and Pelto, 1978) and sociology (Bruyn, 1966). More generally, the holistic-inductive paradigm of naturalistic inquiry is based on perspectives developed in phenomenology (Bussis et al., 1973; Carini, 1975), symbolic interactionism and naturalistic behaviorism (Denzin, 1978), ethnology (Garfinkel, 1967), and ecological psychology (Parker, 1968). (Patton, 1980:44).

La oposición de la metodología cualitativa respecto a la cuantitativa se caracteriza además por su subjetividad, cercanía a los datos, orientada al proceso, datos 'ricos' y 'profundos', individualista (estudios de caso), holística y la presunción de una realidad dinámica (Grotjahn, 1987:54).

Por su carácter subjetivo ha sido criticada. A ello se debe la recomendación de triangular o complementar especialmente

en áreas de ciencias sociales, métodos cuantitativos y cualitativos para lograr resultados consistentes.

Me parece importante subrayar la gran flexibilidad de este método, que permite al investigador oscilar entre el descubrimiento y la verificación (Patton, 1980); entre la narración de eventos y la comprobación teórica (Hammersley y Atkinson, 1983).

En busca de fundamentos más sólidos respecto a las técnicas que he elegido __especificadas en el capítulo de procedimientos__ me referiré a algunos principios del método cualitativo, desde el punto de vista de la etnografía aplicada a la educación, del de la psicología aplicada a los procesos cognoscitivos. Así mismo reviso el desarrollo de estos métodos aplicados a la lectura.

Aportaciones de la Etnografía

Guthrie y Hall (1984) resaltan la contribución que el uso de métodos etnográficos ha logrado en la evolución de enfoques educativos. Se refieren a la etnografía como un proceso en el cual se van desarrollando hipótesis que, a su vez, dan pautas para la elección de técnicas que propician una visión profunda de lo que se estudia.

Otro elemento importante de ese enfoque es que el investigador se integra a la comunicad observada como un participante más del proceso que se estudia; esto ofrece otra perspectiva de análisis. Compartir la misma atmósfera con los sujetos

estudiados le permite al investigador una visión global de la situación que investiga y más cercana a la realidad.

Si bien éste no es en esencia un estudio de etnografía -en el que estudie la comunidad o la personalidad de los sujetos- me parece útil tomar en cuenta las tres fases siguientes que sólo constituyen pasos de tipo etnográfico:

1. Fase de reconocimiento, en la que el o los investigadores se aproximan a la situación estudiando la forma de ingresar a ella evitando un impacto.
2. Fase de observaciones y conversaciones informales que conducen a observaciones y entrevistas más es estructuradas.
3. Fase de desarrollo de hipótesis a partir de las observaciones realizadas. En esta etapa se opta por probar algunas de las hipótesis; esto permite elegir, entre técnicas más específicas (cuestionarios, observaciones calendarizadas, audio y video grabaciones, etc.), aquéllas más apropiadas para el estudio.

Estos pasos me serán de utilidad para estar alerta y poder integrar o seleccionar aquello que surja a lo largo del estudio, o bien estar consciente de sucesos inesperados (c.f.p.p. 36-17).

Esta flexibilidad es necesaria para lograr capturar la 'visión del mundo'⁽³⁾ del sujeto o de la comunidad; siendo en el presente caso, la visión del estudiante.

Aportaciones de la Psicología

La tarea de comprender un párrafo fue comparada con la solución de un problema en 1917 por Thorndike (Gibson y Levin, 1975: 395). Esta idea se retoma muchos años después a la luz de los descubrimientos de la psicología cognoscitivista durante la última mitad de este siglo.

Esta área de la psicología preocupada por el funcionamiento de procesos mentales internos (inferencia, elaboración y comprobación de hipótesis), ha conducido a los investigadores a estudiar fenómenos lingüísticos.

Para investigar estos procesos, y como una forma de complementar experimentos más controlados propios del enfoque conductista los psicólogos buscaron nuevas alternativas:

After an early period in which psychologists made heavy use of verbal reports (introspection), they fell into disrepute during the era of behaviorism; but they have been revived since the 1970's as a major source of data for cognitive research... verbal reports have been used for wide

ly: varying purposes and have been gathered and interpreted according to quite different methodologies. In the earlier period, they were a mainstay of classical introspection (Titchener, 1912), the analysis of problem solving by Würzburg and Gestalt psychologists (Dunker, 1945; Selz, 1913, 1922; Wertheimer, 1945), clinical analysis of thought (Freud, 1914), and analyses of the development of children's thinking (Inhelder & Piaget, 1958). In the recent resurgence of their use (Newell, Shaw & Simon, 1958; Newell & Simon, 1972), they have been employed within an information processing framework, chiefly in the study of problem solving (Ericsson & Simon, 1987: 24).

Últimamente, se han aplicado al estudio de solución de problemas como vimos en el capítulo anterior (p. 13).

De las técnicas introspectivas utilizadas en la investigación del proceso de lectura en L_1 , basadas en la verbalización de datos mentales expresados por el sujeto me parece idónea para el objetivo de esta investigación la TOL (think aloud)⁽⁴⁾.

The TOL task offers an opportunity to collect systematic observations about the thinking that occurs during reading, allowing the investigator to form hypothesis about this (high) level of processing.. thus the optimal use of the TOL task is a discovery procedure for studying these higher level processes (Olson, Duffy y Mack, 1984: 256).

Para lograr una mayor confiabilidad estos autores recomiendan, a partir de Ericsson y Simon (1980) que:

- el reporte consciente de los lectores sea inmediato; no una explicación posterior de cómo ven su comportamiento.
- respondan con información de lo que están pensando en ese momento; no de lo que recuerdan.
- hablen sólo sobre lo que puedan verbalizar; no debe exigírseles aquello que trasciende de los límites conscientes.

En lugar de considerar los reportes verbales como manifestaciones directas de procesos inconscientes se piensa que sólo se trata de muestras de lo que está en la mente del sujeto durante la ejecución de la tarea, de donde se podrán inferir los constructos teóricos (Olson, Duffy y Mack, 1984: 254).

Hemos visto como en el área de psicolingüística de la lectura en L₁ las técnicas introspectivas han cobrado solidez y popularidad. Lo mismo podría decirse que está sucediendo respecto a estudios como éste acerca de L₂ (5).

Aplicaciones a la lectura en lengua extranjera.

Desde hace más de una década en México se ha esbozado la importancia por conocer el área de las decisiones (Castaños, 1979: 148) y de las dificultades (Mackay et al, 1976) que los alumnos universitarios enfrentan al leer textos académicos en lengua extranjera.

En la actualidad el interés por conocer los componentes del proceso es compartido por lingüistas de todo el mundo:

The thoughts that wander or rush through the minds of readers, the searches and struggles for meaning, the reflections and associations, are hidden from the outside observer. Yet this struggle and search for control are the core of reading comprehension. (Block, 1986:463).

De esta preocupación han surgido cuatro áreas de estudio en donde se aplican técnicas mentalísticas a la lectura: elaboración de taxonomías de estrategias, adaptación de técnicas específicas a poblaciones diferentes, determinación de semejanzas entre la lectura en L_1 y L_2 , así como la descripción del proceso al realizar un examen de comprensión de lectura (Cohen, 1987).

Cohen y Hosenfeld, dos de los pioneros en la aplicación y desarrollo de estas técnicas, establecieron dos tipos de actividades mentalísticas: pensar en voz alta (TOL), y auto-observación, limitada y extendida (1981:287-289).

En la primera, el sujeto deja fluir espontáneamente sus pensamientos sin analizar lo que sucede; en la segunda, se incluyen desde verbalizaciones irreflexivas hasta aquellas en las que se hace un análisis profundo. La primera técnica, la de TOL, está determinada por la inmediatez entre el acontecer mental y su verbalización. Mientras que la auto-observación puede ser de dos tipos: 'introspectiva' (dentro de los primeros segundos), o ,

retrospectiva, cuando se recoge la experiencia una vez que ha pasado ('retrospectiva-inmediata' si la experiencia es registrada enseguida, o 'retrospectiva-dilatada' si se reporta desde una hora y hasta una semana después).

Señalan además cuatro pasos metodológicos que se deben observar cuidadosamente para obtener los datos (1981:290-292). Para mayor claridad resumo sus características (fig. 7).

1. La instrumentación,
2. El muestreo,
3. La recolección y
4. El análisis de los datos.

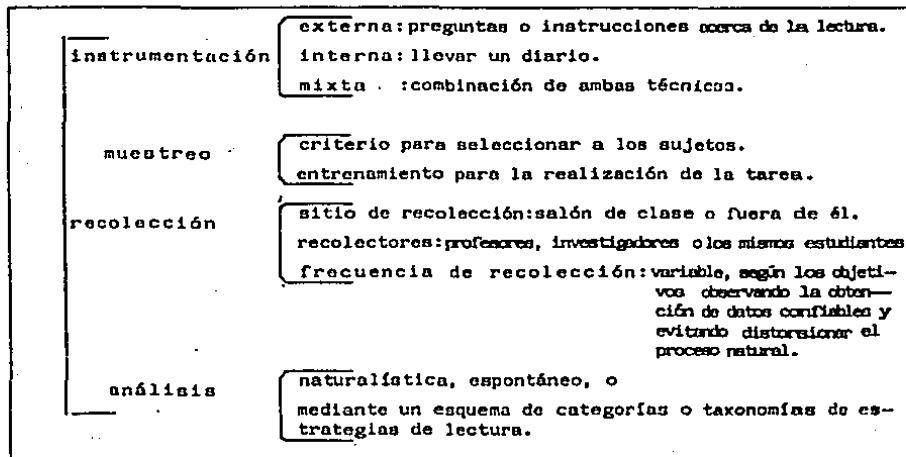


FIG. 7. PASOS PARA OBTENER DATOS MENTALES.

En el transcurso de unos años el método propuesto ha evolucionado; tal vez esto obedezca en parte, a las críticas recibidas en varios sentidos: a) respecto a la confiabilidad que se da a las manifestaciones del lector, como si fuese capaz de 'analizar' su comportamiento en la forma como un lingüista lo haría; b) en cuanto a la calidad de la reconstrucción que se obtiene, pues se trata de procesos mentales, muchos de ellos inconscientes y difíciles de relatar; y a fallas en la interpretación de los datos ante el temor de que quien los analice __generalmente un nativo hablante__ no esté muy enterado de factores inherentes al interlenguaje del lector en L_2 y por tanto su comprensión del proceso se desvíe (Seliger 1983).

A pesar de los señalamientos anteriores, Cohen considera a los reportes verbales como la mejor fuente potencial de datos con que contamos hasta ahora para entender el proceso de lectura; captar esa información mientras se encuentra disponible constituye el verdadero reto para el investigador (Cohen, 1984:107).

Estas discusiones han dado lugar, para beneficio de quienes las utilizamos, a un refinamiento en el diseño de las herramientas y procedimientos para la obtención de datos mentales. Los tipos de reportes mentalísticos que un lector puede hacer acerca de su proceso de lectura quedan ahora clasificados en tres tipos (c.f. p. la clasificación original págs. 26 y 29).

- a) auto-reporte ('self report'), descripciones generales acerca de su aprendizaje lingüístico.
- b) auto-observación ('auto-observation'), análisis específico de su comportamiento lingüístico; introspectivo o retrospectivo.
- c) auto-revelación ('self-revelation'), pensar en voz alta (TOL) mientras se realiza la lectura; no se trata de descripciones generales ni de observaciones específicas.

De éstos, c) corresponde a la instrucción empleada por Hosenfeld en una de sus investigaciones:

I'd like you to read this passage and to tell me what you are doing as you read it. Do what you would ordinarily do if you were reading the passage in class or at home. You are not expected to know the meaning of all of the words in the passage. Let me know what you do when you come to unfamiliar words (Hosenfeld, 1984: 232).

Esta manera de conducir al lector para que manifieste lo que hace durante su lectura me parece que resultaría en información menos 'contaminada', bien sea por el mismo investigador o porque la tarea solicitada se contraponga con el flujo normal de la lectura. El interés por lograr datos más espontáneos me inclina a optar, por lo tanto, por la 'auto-revelación'.

De los cuatro pasos importantes en la obtención de los datos (c.f. fig. 7) también se nota un desglose más detallado para afinar el procedimiento de captura (ver Cohen, 1984:103-105; 1987: - 83-88).

- número de participantes, incluyendo a investigadores e informantes.
- contexto de la investigación, que incluye: dónde, cuándo y cómo se recaba la información.
- proximidad del evento se refiere al tiempo que transcurre entre la actividad y el reporte verbal.
- modo de obtención y respuesta, que puede ser oral o escrita, y registrada auditivamente o en video.
- formalidad de las preguntas, o sea, el formato estructurado o flexible, privilegia las entrevistas orales más que los cuestionarios escritos, en cuyo caso se deja al investigador que mediante el análisis dé la estructura necesaria a las respuestas.
- grado de intervención externa, que el investigador o recolector de datos impone sobre los que responden.

Estos pasos sirvieron de guía en el procedimiento para obtener el corpus de este trabajo.

Haber encontrado que ciertas áreas del conocimiento utilizan métodos cualitativos, y que las técnicas mentalísticas han ido evolucionando con la práctica, contribuyeron para aumentar mi confianza al valerme de ellas en la obtención de datos válidos para esta investigación.

Notas al Capítulo 2.

- (1) Cao Romero, "Análisis de las necesidades de lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras". Tesis de licenciatura. México: UNAM, 1981.
- (2) En la 37a. Reunión Anual de la NRC (National Reading Conference), diciembre 1-5 de 1987, aparecen títulos de conferencias como éstos:
- "La lectura y los reportes verbales TOL".
 - "Análisis del habla del salón".
 - "Un profesor-investigador observa las creencias y presunciones de estudiantes universitarios al tomar exámenes de lectura".
 - "Evaluación de la lectura desde una perspectiva etnográfica".
- (3) Concepto introducido por Malinowsky* (1922:25) citado por Bradley (1979) Guthrie y Hall (1984) y Hammersley y Atkinson (1983).
- (4) TOL:
- a) Talk-out loud/aloud (para los etnógrafos), o Think-out loud/aloud (para los psicólogos).
 - b) TALK ALOUD es un reporte en el que el sujeto simplemente vocaliza su 'lenguaje silencioso', mientras que THINK ALOUD es cuando los sujetos deben convertir la información oculta en verbalización para vocalizar (Ericsson & Simon, -- 1987:32).
- (5) En conexión con el Primer Congreso Internacional en Psicolingüística Aplicada se realizó un simposio sobre estos métodos utilizados en la investigación de L₂; varias de esas conferencias han sido editadas por Faerch y Kasper (1987).

*Malinowsky, B. 1922. Argonauts of the Western Pacific. Londres: Routledge y Kegan Paul.

PROCEDIMIENTO

Un procedimiento de tipo etnográfico requiere de la integración del investigador con la comunidad que se estudia (c.f.p.p. 23-25). La experiencia manifestada por los sujetos que viven el proceso constituye la base de este enfoque.

Para tratar de entender las dificultades que enfrentan los estudiantes que tienen que leer textos de su área en lengua extranjera, decidí asistir a un curso de comprensión de lectura en alemán. Algunos de mis condiscípulos se incorporaron como informantes de esta investigación.

En este capítulo refiero a) las fases etnográficas de esta investigación, b) el modo de obtención de datos y c) la organización de la información.

Fases etnográficas.

Si bien el trabajo no es de etnografía, fueron utilizados los pasos propuestos para un enfoque de esta naturaleza (c.f.p. 24).

Fase de reconocimiento. Debido a mi interés por averiguar las condiciones y procesos que experimentan los lectores al resolver su incomprensión en una L_2 consideré colocarme personalmente en una situación análoga.

Por esta razón me inscribí al "Curso de Comprensión de Lectura en Alemán (Textos de Lingüística Aplicada)". Este curso tiene una duración de dos semestres y se imparte en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta primera etapa de aproximación a la situación y parte de la tercera, en donde elegí y perfeccioné las primeras técnicas de evaluación (escritas) las realicé en un semestre anterior al que se refiere el estudio. Gracias a que estuve inscrita dos veces pude experimentar la reacción tan diferente en cada caso: en el primero no fue tan fácil obtener su colaboración pues yo no era en realidad parte del grupo (me inscribí a medio curso). En cambio, al semestre siguiente, inicio de un curso nuevo, la integración fue más fácil. Y cuando ya era una costumbre vernos dos veces por semana a compartir el aprendizaje de la nueva lengua, me sentí con mayor confianza para pedirles su participación. A pesar de sus ocupaciones, los colegas accedieron con tiempo, fuera de la clase, para mi investigación.

Fase de observación. Fui testigo de un sinnúmero de situaciones de aprendizaje: razonamiento lógico de los alumnos (en voz alta) para deducir el significado de las palabras, momentos en los que se dan cuen

ta que sus hipótesis fallan y las razones que los habían conducido a ellas; la discusión lógica entre parejas de alumnos es diferente, en ocasiones, a la que imparte el profesor; propuestas que se hacen para hacer efectivo el aprendizaje de algo difícil de memorizar, etc. Todo esto ayudó a delimitar y estructurar mi trabajo.

Fase de desarrollo de hipótesis. En esta etapa me percaté de varios fenómenos interesantes que surgen espontáneamente mientras se realiza la clase: predicciones, deducciones y asociaciones para adivinar el sentido de las palabras; inferencias respecto a la cohesión y funcionamiento de la sintaxis; discusiones sobre lo que se lee, etc. Esto me permitió puntualizar mis preguntas de investigación.

Elaboré y apliqué varios cuestionarios preliminares para elegir el adecuado (anexos A y B).

El primero incluía preguntas abiertas y cerradas. La dificultad en el análisis e interpretación de las respuestas determinó su eliminación. Por ejemplo, en la pregunta 3 —"Hacer un trabajo mental de lo que sucedió mientras buscaba una solución"— la información obtenida fue tan variada que mostró lo difícil que resultaba describir, en sólo cinco líneas, si lo que habían hecho era aplicar ciertas reglas, recordar palabras, hacer inferencias, u otra operación mental. Lo más seguro, por tratarse de un registro retrospectivo, es que se hubiera omitido buena parte del pro-

ceso (c.f. p. 27).

Otra pregunta difícil de contestar y que aportó información ambigua fue: "Jerarquizar las pistas —significado lexical, sin taxís, sílaba-morfema, experiencia previa, etc.— de acuerdo a la realización del proceso". Aquí no tomé en cuenta que al pedirles esta tarea los desviaba de la que era el objetivo: manifestar lo que hacen al leer (c.f. Seliger, 1983:187). Tampoco contemplé — que se puede dar un orden diferente para cada segmento del texto, lo que hacía imposible la jerarquización total.

El segundo cuestionario además de explicar el objetivo, así como la instrucción de 'pensar en voz alta', ofrecía un formato más flexible y abierto, por lo que la retroalimentación obtenida fue más variada. Por ejemplo, en la pregunta 1: "¿Cuál crees — que es tu mayor problema o dificultad para comprender un texto?", respondieron: "Inicialmente era la morfología, todo se me presentaba como un continuo indiferenciado, no podía segmentar; ahora es la sintaxis". Otro: "Aunque desde el principio se pueden distinguir los sustantivos y pronto se aprende a reconocer los ar tículos, ahora necesito ubicar otras clases". Otro: "Entenderlo". Otro: "No conocer suficiente vocabulario". Y aún otro, sin contestar. ¿Era ésto una muestra útil de sus dificultades? Por ser tan general en sus respuestas resultaba difícil — identificar los distintos tipos de lectura y los elementos que in tegran dicho proceso.

En la pregunta 2, "...describe los pasos detallados del proceso mientras lees el párrafo..", el espacio previsto para responder resultó insuficiente. La complejidad al reportar su interacción del proceso de lectura, especialmente al tener que hacerlo por escrito quedó demostrada por el uso espontáneo de flechas utilizadas por los informantes para ilustrar la dinámica seguida.

Fue imposible determinar las causas de las dificultades en la construcción del sentido, y tampoco cuáles estrategias aplicaban.

Como resultado de estos intentos insatisfactorios decidí entrevistar entonces a los informantes auxiliada de una audiógrabadora. Les propuse dos maneras de registrar sus respuestas; en el laboratorio donde se podrían grabar simultáneamente los testimonios de todos, o mediante entrevistas individuales. Optaron por esto último.

Obtención de datos.

Selección de textos. La técnica utilizada en las entrevistas consistió en darles a leer un texto similar a los utilizados en clase (ver. anexo C).

Revisé, asesorada por la maestra (nativohablante) del curso y diseñadora del mismo, que el párrafo seleccionado contuviera una estructura semántica coherente y unitaria: una macroproposición (van Dijk, 1980) compuesta de proposiciones ~~semánticas~~ que pudieran resumirse e identificarse como las ideas globales.

Participantes. El criterio para seleccionar a los participantes fue su asiduidad al curso. Cuatro de ellos hispanohablantes y uno nativohablante del ruso que domina casi perfectamente el español. Tenían diversos enfoques académicos: dos investigadores-profesores del Centro de Letras Clásicas, lingüistas teóricos; un investigador-profesor de Lingüística Aplicada y dos alumnos de la maestría en esta misma especialidad.

Contexto de la investigación. Realicé tres entrevistas con cada uno de los cinco informantes: al tercio, a los dos tercios y al final del curso.

Las entrevistas se realizaron en el lugar de estudio y trabajo de los participantes para minimizar el esfuerzo que implicaba en tiempo, esta tarea extracurricular.

Por la misma razón dejé que fueran ellos los que establecieron la hora y fecha de la entrevista, respetando la periodicidad establecida.

Proximidad del evento. De los tres tipos de reportes mentales propuestos (c.f. p. 31) elegí el de auto-revelación o pensar en voz alta (TOL), por ser el que permite mayor espontaneidad en las respuestas.

Solicité a cada lector que manifestara en voz alta lo que pasaba por su mente. A estas manifestaciones las llamé 'introspecciones verbales'.

A pesar de la recomendación respecto a la utilidad de un entrenamiento previo no lo realicé debido a la escasez de tiempo de mis informantes.

Modo de obtención. La grabadora registró, previo aviso a los informantes, sus verbalizaciones durante todo el proceso de lectura, el cual iniciaron después de escuchar la siguiente instrucción: "Vas a leer este texto como generalmente lo haces. Trata de decir todo aquello que te sucede, como si estuvieras solo diciéndote lo que haces: en qué claves te apoyas, tus reacciones cuando enfrentas algo difícil y cómo lo resuelves".

Formalidad de las preguntas. Tenía preparadas otras preguntas que utilicé cuando el lector suspendía su verbalización:

¿En qué estas pensando?

¿En qué estas atorado?

¿Entonces, qué harás?

¿Todavía sigue siendo un problema?

¿Cómo haces para encontrar el significado de esa palabra?

¿Te satisface ese significado?

¿Lo dejas así?

Recurrí a estas preguntas cuando fue indispensable, para no

desviar o interrumpir su proceso de lectura.

Les pedí además, con la intención de evaluar su comprensión global, que al finalizar hicieran un resumen el cual se encuentra al final de cada transcripción en el capítulo que sigue.

Grado de intervención externa. Para minimizar la contaminación, de los datos, mis intervenciones no estuvieron ceñidas por una homogeneidad de las preguntas; por el contrario, tomando cuenta las variantes individuales, respeté en lo posible su forma de expresión, consciente de que ésto dificultaría, más adelante, mi tarea de análisis.

Organización de la información.

Transcripción de los datos verbales. La forma de transcribir las introspecciones verbales fue libre ya que mi intención fue exclusivamente dar una idea global al lector de esta tesis. En la columna del margen izquierdo incluyo aquella parte del texto que el lector se encuentra trabajando en ese momento. Dos puntos suspensivos indican pausa corta y tres, más prolongada.

Redefinición de las preguntas. La información recabada excedía los límites de este trabajo por ello fue necesario reducirla. Hube de redefinir el criterio de selección del material: o tomaba un trozo de cada una de las 15 grabaciones, por ejemplo la oración central, o me quedaba con el juego completo de las

baciones solamente. Opté por este último que me permitiría observar el proceso en lectores principiantes. Suponía que en esta situación tendrían que realizar un mayor esfuerzo que implicaba más pasos y eso produciría un reporte verbal más completo.

Las otras diez grabaciones, transcritas en parte, quedan a disposición de investigaciones futuras.

Las preguntas que se perfilaban al inicio de la investigación, (c.f. p.p. 6. 11-12 y 19), a medida que fue avanzando este trabajo sufrieron una mayor especificación:

- ¿Cómo proceden los lectores principiantes de alemán para comprender un texto de su especialidad?
 - a. estrategias que utilizan y pistas en las que se apoyan.
 - b. tipo de dificultades que enfrentan debido a:
 - falta de estrategias generales de lectura (L₁), por desconocimiento de la L₂, o a
 - falta de estrategias inherentes a la L₂ (distintas a las de la L₁).

Formato del registro de datos. Para realizar el análisis fue indispensable diseñar un formato que permitiera la inclusión de las categorías de estrategias, así como información complementaria.

Elaboré una tabla de siete columnas anexa a la hoja de transcripción. En ella se vierten distintos tipos de datos (c.f.p.p. 47-46).

- las cuatro primeras corresponden a las estrategias de lectura (identificadas mediante un código).
- la quinta indica si las estrategias promueven (+) o entorpecen (-) la comprensión
- en la sexta señala algunos errores lingüísticos subrayados en el renglón correspondiente de la transcripción
- en la séptima presenta observaciones subjetivas realizadas durante el análisis con objeto de facilitar la interpretación global de cada lector.

Criterios de análisis. Mi primer intento de análisis fue clasificar de manera espontánea lo que tenía transcrito, a partir de mi experiencia y de los constructos teóricos estudiados. Como al principio no tenía una taxonomía suficientemente detallada y completa el proceso de análisis fue muy complicado ya que a veces me regía por criterios lingüísticos y otras sentía que ellos no bastaban.

Esta necesidad me condujo a la elección de las taxonomías base (p.p. 18-19; anexo D), además de agregar otros rubros para complementarlas (* en la fig. 8): 'formpal', 'simsin', 'traduce', 'discrim', 'anticipa' y 'corrige'. La forma como se agrupan las estrategias no indica una jerarquía de niveles, ni el que una estrategia sea exclusiva de un nivel. Dicha taxonomía se afinará a medida que se utilice en investigaciones futuras.

T E C N I C A : Movimientos auxiliares técnicos.

señala : escribe significados en el texto.

marca : señala elementos claves en el texto.

diccio : consulta el diccionario.

ojeada : examina superficialmente un texto para familiarizarse con su contenido.

A C L A R A : Movimientos para simplificar o aclarar los enunciados del texto.

grafic : reconoce signos tipográficos, letras, partes de palabras o palabras enteras.

morfol : reconoce terminaciones y partículas verbales, de género y número, etc.

formpal* : reconoce y desglosa palabras compuestas.

sintax : identifica patrones sintácticos, categorías gramaticales, casos.

simpsin* : simplifica la estructura sintáctica.

lexic : reconoce palabras importantes, cognados.

contex : infiere el significado de una palabra por el contexto.

cohes : detecta relaciones referenciales, elipsis, conectores, etc.

traduce* : traduce trozos del texto linealmente.

razón : parafrasea mediante razonamiento.

anaprop : aclara idea mediante el análisis de la proposición.

FIG. 8 TAXONOMIA DE ESTRATEGIAS

C O H E R E N C I A : Movimientos para obtener coherencia del texto.

macroest : identifica la estructura global del texto.

compnev : utiliza sus conocimientos sobre el tema y el mundo en general.

infocia : detecta información clave en el texto.

normtex : usa normas del discurso escrito para predecir.

macroprop : Identifica el esquema proposicional del texto.

sintet : se basa en la macroproposición para hacer un resumen

logitext : reproduce el desarrollo lógico de las ideas en el texto.

M O N I T O R : Monitor activo para procesar el texto.

organiza : hace consciencia de los pasos que necesita.

discrim* : separa información importante y no importante.

salto : salta controlada y conscientemente.

anticipa* : predice lo que viene a continuación.

postpone : reserva información desconocida, clave o secundaria para después.

desiste : decide no insistir ante alguna dificultad.

repite : repite la lectura de cierta unidad para ayudarse a decodificarla.

entona : lee en voz alta enfatizando la entonación.

incongr : identifica incompatibilidad en la interpretación del significado.

cuestio : dialoga consigo mismo.

corrige* : se da cuenta de un error y lo corrige.

autoeva : examina sus logros.

Fig.8 TAXONOMIA DE ESTRATEGIAS

Criterios de evaluación. Como una manera de evaluar la comprensión global de los lectores y confrontarla con la utilización de sus estrategias hago un análisis de los resúmenes que elaboraron. Me valí tanto de éstos como de sus introspecciones verbales en vista de que observé que en el resumen no aparecían ciertos elementos comprendidos que el lector eliminó en su tarea de síntesis.

El criterio que utilicé (Cao Romero, 1983) se basa en la calificación de unidades de información de acuerdo con su importancia en el párrafo; la macroestructura semántica del texto, (van Dijk, 1980).

Para este texto en particular el esquema modelo que me sirvió de base para la evaluación de los resúmenes que incluye las tres oraciones principales, es el que sigue:

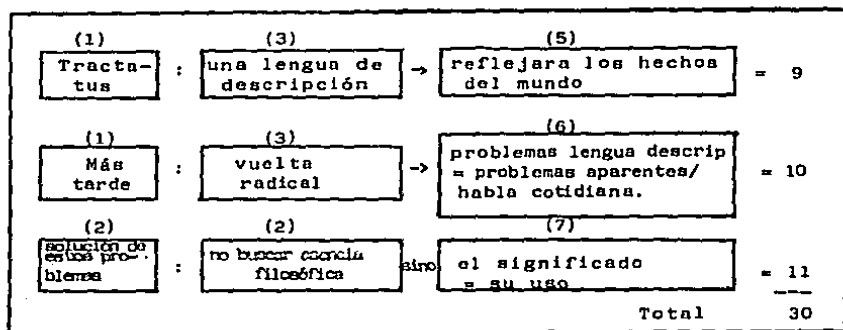


Fig. 9. MACROESTRUCTURA SEMANTICA MODELO.

El esquema está formado por tres hileras de cuadros. Cada una representa las ideas importantes o macroproposiciones que integran el párrafo leído. El desgloce y la adjudicación de valores se hizo tomando en cuenta la opinión de profesores experimentados.

1) Tractatus:.....1	
una lengua de descripción.....3	
reflejará los hechos del mundo.....5	
	Subtotal 9
2) Más tarde:.....1	
vuelta radical.....3	
problemas lengua de descripción = pro	
blemas aparentes/habla cotidiana.....5	
	Subtotal 10
3) Solución de estos problemas:.....2	
no buscar esencia filosófica.....2	
sino el significado = su uso.....7	
	<u>11</u>
	TOTAL 30

La presentación anterior trata de reflejar lo que un profesor con experiencia hace al calificar un resumen. Mi deseo es sistematizarlo y hacerlo más explícito.

ANALISIS

Este capítulo comprende la parte experimental de este trabajo. Si bien ha sido la más ardua, también es la que más satisfacciones me ha brindado. A lo largo de este proceso de investigación he encontrado aspectos muy interesantes, que inclusive han rebasado mis expectativas iniciales.

Aunque la transcripción toma un tiempo considerable, una vez que se cuenta con ella se valora su utilidad. Ahí quedan plasmadas las instancias que de otra manera sería imposible recuperar.

Identificación de los pasos que realizan los lectores.

A continuación presento el análisis de las introspecciones verbales que constituyeron mi corpus. Las ordené de tal modo que se confronten las distintas maneras de leer y no con base en el grado de comprensión obtenida por cada sujeto.

El análisis incluye la identificación de estrategias o pasos realizados por los lectores (c.f.p. 42). Al final de cada transcripción se encuentra el resumen elaborado después del proceso de lectura.

TEXTO

INTROSPECCION VERBAL I

Wittgenstein

Die Auseinandersetzung mit dem logischen Empirismus um die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich im Werk von Ludwig Wittgenstein wider...
 "Man kann für eine große Klasse von Fällen der Benützung des Wortes "Bedeutung" -wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung- dieses Wort an erklären."
 Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache".
 (Wittgenstein 1958/1967, S.35).

Wittgenstein

El confrontamiento con el empirismo lógico acerca de la veracidad de las oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein...
 Para una clase amplia de casos de utilización de la palabra "significado" -aunque no para todos los casos de su uso- se puede explicar esta palabra de la manera siguiente: El significado de una palabra es su uso en la lengua.
 (Wittgenstein 1958/1967, S.35).

... Estaba echando una ojeada al texto... y...
 primero tal el título: Wittgenstein... ya creo que lo he leído de una vez, dos o tres veces...
 pero rápidamente los ojos por todo el texto y me detuve... en lo que está hacia abajo... de algún modo por la tipografía pensaba que -que no sea parte exactamente del texto entonces quería ver si era una nota o algo así para luego ya concentrarme en el otro texto... entonces me di cuenta de estas flechitas no sabía si era una cita o era una nota- si era una especie de asterisco o algo así para llamar la atención... la relación con el texto porque en alemán a veces usan eso en lugar de comillas... entonces me detuve a eliminar una hipótesis... y como está al verso final Wittgenstein... entonces pensaba entonces ya confiando que era una cita... entonces, pienso que eso va a ser... algo importante... en lo cual se voy a tener que concentrar después y no... etc... nada más una nota cu-cuando podría haber sido... en ese momento fue cuando dijimos lo de la probadura y todo así... entonces ahora voy a empezar otra vez (...!) voy leyendo muy rápido... de manera casi lineal... me llama la atención la palabra Empirismo... es bueno, el par de palabras... el Empirismo lógico... después...
 Weh von Ludwig Wittgenstein no sé qué quiere decir ahora, a lo mejor es importante porque tiene una nota... lo dejo pasar... en la cabeza me queda la idea de que a lo mejor tengo que regresar a él pero ahora no me detengo... etc...
 5
 10
 15
 20
 25
 30

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORS	OBSERVACIONES
			ojeada		
		normtex			
	grafic		salto		
	grafic		cuacion		
		organiza			conciencia de estrategias
		normtex	anticipa		confirma hipótesis
	lexic				congado
			poppane		

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	COHESION	ERRORES	OBSERVACIONES
	anaprop	conprev	organiza		
			autoeval		
	cohes				
	sintax				
	cognado				
	contax	conprev			
	form pal				
	lexic				no reconoce Wiener
marca					
	lexic				lopracticó con el reglas en la desarrollar sintax
marca			cuestion		
			anticipa		
	lexic	anaprop			
		conprev			
		conprev	organiza		en los conclusiones especializaba en correctas de lectur

Wittgenstein

Die Auerinderersatzung
mit dem logischen
Empirismus ist die
Erkenntnis von Satzen
spielt sich in
Werk von Ludwig
Wittgenstein wider.
In seine Frühwerk,
dem "Tractatus Logi-
co-Philosophicus",
hat er ein Hauptanlie-
gen des "Wiener
Kreises", das er
nächstehend verachtet,
eine Beschreibungsp
reche zu konstruieren,
die die Sachverhalte
dar weit widerspiegelt.
Dabei würde die
logische Form der
Sätze die Sachverhalte
genau abbilden...

...En su obra *Tractatus*, Wittgenstein habla de uno de sus trabajos de su *Tractatus*. ...no conozco todas las palabras de Wittgenstein... pero creo que no son importantes... bueno al ser importantes pero no es necesario que yo las sepa con toda precisión; al nivel que las entiendo es suficiente. para saber que se está refiriendo a él ¿no? por así que tiene algo que ver con las proposiciones, por lo que se proporción, y está hablando, entonces *Fall* como está hablando del *Tractatus*, debe ser el mismo o el anterior o uno de los más importantes o algo así. *Fall* es así... una especie de adjetivo que identifica el trabajo de Wittgenstein... sigue leyendo después de esto, así es bueno toda esta línea. hasta *Wittgenstein* se entienda bien pero no me preocupa mucho. "*Wittgenstein*" es un poco como ideas, un momento, o sea, puede ser algo importante, pero... es, o por algo me detengo. lo subrayo pero puede conciliarse, había sobre esto, pero creo que en principio no hubiera sido tan necesario subrayarlo... sigue leyendo después hasta *Konstanz*... no sé por qué aquí dice *deus deus*, ¿verdad un tipo de máquina? ¿o quizás son significativos? eso es así necesario subrayarlo u necesario para poder volver a eso... termino hasta el punto, entiendo muy poco... creo que la siguiente oración... es, habla... es muy precisamente de todo lo que había sido entendido anteriormente... porque ya está hablando de 'forma de las oraciones' y tiene la palabra 'exacto', entonces tiene ya que ver ya directamente con las participaciones de Wittgenstein... ¿algo conciliándose en una oración sea más fácil después repense a lo anterior u quizás uno ya se da cuenta que ya no es importante repense a lo anterior así está como uno de los ideas importantes... se supone que en lugar de serlo es lo que está haciendo a la manera de un resumen o descripción de lo que piensa en voz alta...

Wittgenstein

El confrontamiento
con el empirismo
lógico acerca de
la verdad de las
oraciones se refleja
en el trabajo de
Ludwig Wittgenstein.
En su primer trabajo,
el "Tractatus Logico-
Philosophicus", intentó
realizar un objetivo
principal del "Círculo
de Viena" el que
estaba muy ligado,
que era la construcción
de una lengua de
descripción que
reflejara los hechos
del mundo. Así la
forma lógica de
las oraciones represen-
taría exactamente
los hechos...

...eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. Dabei würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden. In den "Philosophischen Untersuchungen", sehr S. 30...

...construcción de una lengua de descripción que reflejara los hechos del mundo. Así la forma lógica de las oraciones representaría exactamente los hechos. En sus Investigaciones Filosóficas, 30...

70 Dabei würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden...caso necesario traduce el mundo...Lógica de las proposiciones...genau abbilden...necesario ver dónde en el diccionario...757...
 75 Mada: catiguata...no lo encuentro...abbilden... debe ser un verbo, porque luego los ponen al final... ya va, cuando uno no sabe es que luego estaba al final...oparte de que la terminación, que caso que es terminación verbal...abbilden: copias, reduce, presenta...al, dibujar, representa...es decía que en el Tractatus de algún modo decía que las...las proposiciones son como...representaciones o dibujos del mundo -no sé cual sea la mejor traducción al español pero en inglés es pictura...el verbo que usan al traducirlo es 'depicta' entonces sí...sí...sí por ahí va, está bien así...entonces ahora se vuelve más importante Sachverhalte...sea la esencia en un cuadro...yo pensaba que no era importante, pero como ésta es el verbo...estamos hablando de representaciones exactamente o representación exacta o algo así...
 90 entonces Sachverhalte tiene que...que sea lo que representa o lo que es representado, entonces es allí lo que es más importante...que no me había dado cuenta antes...118)...Sachverhalte hechos, estado, circunstancias...sí...este...O.K., entonces la idea es que...la estructura de... las proposiciones...
 95 nes...corresponde a los hechos...sea la idea de o nervio...caso que por ahora no es necesaria más precisión...entonces representando a lo anterior...Beschreibungssprache zu konstruieren...die Idee...
 100 Sachverhalte der Welt widerspiegelt... bueno, yo empiezo a tener más sentido de lo que antes es Beschreibungssprache...beschreib es como escribo y sprach es...la lengua...beschreib es como presentaba o describía...es una de estas cosas que cambian describía...sina...yo konstruieren...die Sachverhalte der Welt widerspiegelt...es muy parecido...aquí tiene... está traduciendo de lo que llegamos... anteriormente, los hechos, la descripción...tunces toda esta parte preparatoria hasta antes de la ayuda.

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	POSITIVO	ERRORES	OBSERVACIONES
diccio	lexic		-		descripcio similar verbal
	sintax		+		
	morfol		+		
	anaprop		+		
	conpsev		+		
narca	inform		+		
	sintax		+		
	simpeln		+		
diccio					
	parop		+		resume bien
	repite		+		
	lexic		+		
	morfol		+		import. sufijos
	anaprop				
	grafic	normtex			analiza del texto

Eine Klärung dieser --
 Problems ist nur abzu-
 sehen, wenn man hinter
 philosophisch "verdrück-
 ligen" Wörtern keine -
 Wesenheit sucht, son-
 dern sich auf den Sinn
 punkt stellt, daß ihre
 Bedeutung eben gerade
 ihr Gebrauch ist:

- 65 wo etw en wenn-ausdr., no está dando la estructura, las
 conexiones, ¿no? wenn ausdr. (...) estoy tratando de ver más
 o menos cuál es la estructura de las dos partes leídas por
wenn-ausdr. y cuáles son las palabras importantes en cada
 una de ellas.. la segunda bedeutung es obviamente muy importante..
 70 .. y Standpunkt.. es en la seg-en la primera parte no estoy
 tan seguro.. Man hinter hinter philosophisch ("verdrücklign")..
 bueno, esto que está entre comillas, es esa clave debe ser
 dipu.. Wörter keine Wesenheit sucht.. pero a lo mejor no es
 necesario ver todo.. keine Wesenheit sucht ah esd.. no es
 75 ningún conocimiento.. creo que ya lo tengo.. (...) sucht..
voy a buscar sucht.. (...) creo que la estructura de Wort
 y Wort en alemán es distinta que que en inglés y que en español..
 el tipo de cosas que uno encuentra al final es.. es distinto..
 o sea al final no hay énfasis pero sí hay enfocación.. Sucht;
 80 enfermedad, manía.. Sucht manía ¿que extraño! ¿no entiendo
 nada? (...) Wesenheit creo que es importante ¿no? debe tener
 que ver con conocimiento, pero a lo mejor estoy equivocado
 en la anál... bedeutet que revelar.. es.. philosophisch..
 Eine Klärung dieses Problems ist nur abzu-sehen.. bueno okay
 75 .. en esta segunda oración está hablando de cómo abordar estos
 problemas filosóficos que se tratan en las Investigaciones
 Filosóficas o sea es un comentario u una expansión de
 lo que está en la oración anterior: Eine Klärung dieses Problems
 ist nur abzu-sehen.. es decir e-circa este.. se tratan estos
 80 problemas.. y hay una oposición aquí entre.. bedeutung significa-
 do y lo-lo anterior pero no acabo de desearlo ahí.. voy
 a ver la cita a ver si e-con estas pistas que se me están
 formando puedo entender la cita que a lo mejor es ya.. dice
esd erklären wort esd eine große Klasse von Fällen des bedeutung
 85 des Wortes "bedeutung" - wenn nicht esd alle Fälle eines
bedeutung - dieses Wort so erklären: Die bedeutung eines Wortes
ist sein Gebrauch in der Sprache.. sí bueno la clave está
 después de los dos puntos de la cita obviamente.. este.. ¿cómo?
 de la cita quiero decir? u sea él.. introduce algo y luego
 90 dos puntos y es ahí donde dice lo más importante.. entonces: Die
bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache..
 el significado de una palabra está en el uso que se le da
 en el habla.. ¿al? entonces o-aquí es-entel poniendo énfasis
 en-en un en el habla.. es.. me suspende eines con 'a' al
 95 final pero.. y Wörter con 'a' porque luego está en singular
pasiv.. sein.. pero no importa.. se me hace una duda

Para este fin analiza
 el uso de expresiones
 como "él opina", "él
 entiende". Se puede pro-
 ver una aclaración de
 estos problemas sólo -
 si uno no busca detrás
 de las palabras filosó-
 ficamente "compañio"-
 sas" su esencia, sino
 que mantiene el punto
 de vista de que el sig-
 nificado de éstas es -
 justamente su uso:

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	cohes	macroest			
	lexic				
	grafic				
diccio	lexic			Wesenheit = esencia	¿Wesenheit ortograf similar
		normtex			
	grafic			jauchti	no discrima sigfic.
			incongr		parece incongruente pero continúa para tratar de entender
	anaprop				análisis del texto
				salto anticipa	
	grafic	normtex			confirma y aclara interpretación
		normtex			
	sinprop	anaprop			análisis del texto
	anaprop				sintras trasp L ₁
	normfol				confirma terminación de un párrafo

In den "Philosophischen Untersuchungen" ... hat er dann die radikale Wende zur Sprachanalyse vollzogen, wobei er aufzusehen versucht, dass viele der Probleme beim Entwurf einer logischen Beschreibungssprache Scheinprobleme sind, die die Alltagssprache suggeriert.

interesa sumamente, pero si se detengo ya no voy a buscar lo que sigue, entonces hay una oposición entre esto del significado en el uso y alguna otra cosa ahí en la misma cosa... y esta oposición es la que está en el comentario del autor del... del texto... en la misma oración debe estar esta oposición, que además aparecen las palabras: Bedeutung y Gebrauch entonces está, la oposición debe estar ahí porque tiene que estar ahí, lo que tiene que ver con andean es...
 95 este... busca el significado en el uso... y lo que tiene que ver con wort es... es... lo que no hay que hacer ¿eh? lo opuesto al uso... a buscarlo en el uso... entonces hay una oposición entre estudiar el significado en el uso o buscar el significado en el uso y la forma en que la filosofía normalmente lo había hecho no es en detalle cuál es pero sí está atacando la forma de hacer filosofía sobre el lenguaje o estudio del lenguaje o... la forma en que los filósofos estudiaban el lenguaje o algo así... y dice que hay que concentrarse en el uso entonces ya tiene más sentido esta palabra anfänglich ¿eh? ahí está la calificación y por eso... las palabras wort y andean separan las dos cosas ¿no? por un lado lo que hay que hacer y por otro lo que no hay que hacer... bueno entonces ya quizá no sea necesario detenerse más en esa oración respecto a lo que esa el objetivo ¿no? In den... suggestiv... bueno, este...
 15 lo que cada de cuando, me detengo en día de Alltagssprache suggestiv... respecto al... das Problem beim Entwurf einer logischen Beschreibung... dann... una vez tenemos algo así así como percepción lógica o descripción lógica, y... y... es... respecto a radical Wende zur Sprachanalyse vollzogen...
 20 entonces hay un cambio radical con respecto al problema de estudiar... el lenguaje para hacer una descripción o una percepción lógica, esto se opone a... o sea el cambio fue de ahí hacia... esto de Alltagssprache suggestiv... tampoco, por mi conocimiento del tema; Alltagssprache debe ser algo como lenguaje ordinario...
 25 lo que no entendí es por qué está tendría que ir con el verbo suggestiv... lo voy a verificar Alltagssprache... en el diccionario... ¿eh? a veces es difícil buscar en el diccionario porque sigue pensando en el texto ¿no? y haciendo hipótesis... entonces no... piendo el orden alfabético... Alltag: vida cotidiana... bueno no está Alltagssprache pero tiene que ver con wort... el lenguaje ordinario... este... ahora sí voy Wende, es... no... wort... vollzogen... quizá vollzogen sea más importante que Wende no había pensado radical es un objetivo que califica

En sus "Investigaciones Filosóficas"... efectuó entonces la vuelta radical hacia el análisis lingüístico con lo cual intenta mostrar que muchos de los problemas al diseñar una lengua lógica de descripción son problemas operativos sugeridos por el habla cotidiana.

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
			OPORTUNO		
		MACRO MOTEX	*		
	COHE		*		
	RAZON		*		
	SINTEC		*		
	MACRO INFACIA		*		
	LESIC COHE		-	BIEN	al interpretar y dar sentido acorde sentido incongruente
		LOGTEC MACRO	*		
	LESIC		*		
		MACRO	REPITE	*	
	CONTEX	CONPRE	*		
	DICICLO		AUTOWA)	*	
	CONTEX			*	
		INFACIA	*		

- a Wende, tuncas al.. es un giro.. u algo así.. ya no voy a buscar Wende.. para qué.. vollygon.. cambio de cassette).. dice que Wittgenstein provocó este cambio radical u el hijo de su papá?.. que.. ya no estudiaba la lógica sino que dijo que había que concentrarse en el uso y la tercera parte en que elabora esta idea de qué quiere decir estudiar el lenguaje..
- 40 a.. en el uso.. entra en más detalles.. tuncas esta segunda variación esta segunda variación está en medio de la primera y de la tercera, no sólo en orden, sino.. típicamente, ¿no?.. conceptualmente; es la transición entre las dos cosas.. y.. pa caso que ya casi tengo l-la idea ahí.. nada más.. este
- 45 vollygon que me está molestando.... vollygon: ejecutar, efectuar, ¡oh bueno! tuncas los que está diciendo es que el efectúa el cambio.. este.. radical.. tuncas ya sí que dice.. la segunda variación: Wittgenstein provocó un cambio radical en el estudio del lenguaje.. y.. enfocándose ya no, sobre la descripción lógica, sino.. es.. sobre la descripción del lenguaje ordinario; ya no sobre la forma lógica de las oraciones, sino sobre el uso.. ¡ya!.. siento que entendi, y me siento malafacho.. no sólo sobre esta variación que fue la que sí me pediste, sino que al entender ésta ya puedo ligar todo
- 50 lo demás.. y.. confirmar que.. l-lo importante de la cita era eso.. y.. lo importante era lo otro... Resumen:

El Tractatus se preocupó por la construcción de los hechos y la construcción de las proposiciones. 30 años después Wittgenstein efectuó un cambio radical con respecto al problema de estudiar el lenguaje enfocándose ya no sobre la descripción lógica, sino sobre la descripción del lenguaje ordinario. Hay una oposición entre estudiar el significado en el uso y la forma como la filosofía normalmente lo había hecho. Wittgenstein dijo que había que concentrarse en el uso.

TECNICA	ACLARA	EJECUCIA	MONITOR		ERRORES	OBSERVACIONES
	contexto	comprensión macro		• •		
		logotext		• •		análisis del discurso
diccionario	morfología			•		búsqueda simplificando verbo
	análisis propio			•		
		macro	autoevaluación	•		además de comprender acertadamente logra un coherencia del párrafo

INTROSPECCION VERBAL 11

Wittgenstein

Die Auseinandersetzung mit dem logischen Epithemismus ist die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich in Werk von Ludwig Wittgenstein wider.

1. Dime, lo primero que trato de hacer es ver qué palabras compo-
 2. --en. Busco la estructura de la oración, busco el verbo
 y .. los elementos que la integran, entonces voy qué puedo
 3. entender a partir de ese momento.. es decir, identifico
 4. las palabras compuestas.. y sus partes.. voy las preposiciones
 5. y así mismo, los adjetivos con sus sustantivos; luego vienen
 6. cuantas para ver la relación allí va con dem y dem va con
 7. doglachen y doglachen va con Epithemismus, luego después
 8. estacionumig una frase ..es.. un con día y Bushell y después
 9. von con Sätzen entonces ya tengo las partes de la oración,
 10. después voy que el verbo tiene es reflexivo porque tiene
 11. sich y entonces viene una preposición con su complemento
 12. en amak, una preposición von con su complemento: Ludwig
 13. Wittgenstein y sídax que viene siendo un adverbio, entonces
 14. ya que tengo eso así integrado, es decir ya más o menos
 15. mentalmente tengo integrada también una estructura de oración
 16. ¿al? y luego para entender totalmente la oración si me falta
 17. el significado del verbo y el significado del sujeto que
 18. es día casa.. sindenatzung.. times pucualata a buscas el
 19. significado de las palabras y a evaluar la oración porque
 20. estas palabras como Epithemismus y West si son detectables
 21. en significado por mí, parecido con inglés.. u con latín,
 22. por ejemplo, entonces, esa es la que hasta ahora divide
 23. la palabra mediante una diagonalizaciones (sajung).. (20)..
 24. esto que estoy acostumbrada a utilizar el exp- diccionarios
 25. siempre es una lata ¿no? a ver.. separaciones ¿pero no
 26. está sajung? está mezclada.. como adverbio, luego ahora
 27. tengo que buscar sajung.. eso me da la estructura de la
 28. palabra...! 20" i est-jung.. sajung.. scg.. no puede
 29. ser, no está, bueno, como no está entonces tengo que..es..
 30. buscar el significado del sustantivo a partir del significado
 31. del verbo ¿al? porque mira está sajung, el verbo, con todos
 32. sus posibles significados, luego después busco que estas
 33. sig y la terminación y no está sajung pero entonces yo ya
 34. sé que sajung es una terminación que forma sustantivos y que
 35. ese sustantivo puede derivar de un verbo, luego tiene que

El enfrentamiento con el espíritu lógico escapa de la verdad de las oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein.

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
			organiza		
marca	forepal				
	sintax			*	
	sintax				
	lexic		organiza		palabr claves cognadns
	lexic			*	
marca	form pal				tal cedi
	sintax				
	morfol			*	

- distinta del verbo según, lunca permit. constru. una alonda separadamente. lunca no da así como un. significado primero de colocación separada o. distinción o. o partes de del elaboro el significado de en. después es. el significado del verbo, o por del tenía que hacer empozado. por el signifi- cado del verbo (10") aplegat. apla. → pl → este es un aplegat significa reflexivo. por como reflexivo sich aplegat estrategia en. con dativo. entonces se. lunca diplom.
- la separación. con el aplegat lógico. para el. Wahheit no es qué es Wahheit. (11"). Wahheit verdad. lunca para la verdad de la frase. . .
- (Contenida en la siguiente página).

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
diccio	Forma pl			confrontamiento	contiene una palabra completa
	sintax			confrontamiento	(paralelo)
	traduce			unacuerce	descon prepos
	lealt				

TEXTO

...spiegelt sich im Werk von Ludwig Wittgenstein wider. In seinem Frühwerk, dem "Tractatus Logico-Philosophicus", hat er sein Hauptanliegen des "Wisser Reden" dem er naheliegt versucht, ohne Beschreibungssprache zu...

...se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. En su primer trabajo el "Tractatus Logico-Philosophicus", intento un objetivo principal del Circuito Vieneés al que estaba muy ligado, la construcción de una lengua de descripción...

...se refleja en la obra de Ludwig Wittgenstein, quien usó como mis implicaciones, después en la obra utópica, pero que hay más palabras que conjeturas... como que ya muy integrando el significado de la frase ¿no?.. entonces, en su primer Tratado, en su trabajo, falló en algo así como pánico, joven... después viene una apreciación de eso porque veo que está en el mismo caso, el Tractatus Logico-Philosophicus... digo que además de que este se ve escrito esta obra... entonces es fácil hacer esta asociación... entonces en tal obra... después viene un verbo, tuvo ¡ah!... no, aquí veo al seguir leyendo que no es así sino hat versucht, entonces es un pasado, busco, y luego viene el complemento que tiene que ser ein Hauptanliegen - con un genitivo: des "Wisser Reden"... luego no sé que signi- fica, hoy es principal, ¿no?.. llegan por así como liga pero no estoy segura, luego necesito chequearlo... Hauptan, hoy (es) Hauptanliegen no existe como compuesto, luego como Haupt es principal voy a ver si existe una palabra entlegen... entlegen es un verbo que significa retirar conmigo, ajustar, y como sustantivo significa deseo, sueño, preocupación... no... sí... el busco, deja ver si ésto me... como preocupación principal... des Wissers Reden... no, pero fíjate que no me da preocupación... objetivo, des Wissers Reden - ésto está entre comillas entonces es de suponer que se trata de un titulo Wisser es o viendo y... Reden, Reden... ésto está en genitivo entonces ésto la terminación del genitivo y lo que debo buscar es Reden que está aquí como... masculino... calculo de Viena... después viene una utopía que empieza con un dato, dem es naheliegend... wer... naheliegend... quien sabe qué está... luego voy a ver si aparece como palabra nin... declinar o sea sí es... un... adverbio naheliegend... está nahel-stehen... pero no nahel... stehend... no... luego no tiene mayúscula o sea no es sustantivo, entonces podría ser un objetivo... pero... nahel-ste-hend... la otra posibilidad es que pudiera ser... del verbo stehen... cuya conjugación se modifica pero... no tiene terminación de verbo, naheliegend... tiene que ser... un adjetivo, nahel... pero no está... entonces déjame ver si encuentro nahel alguna como sustantivo... proximidad, cerca... a vez nahel como adjetivo o adverbio... es... y hay varios compuestos pero no hay con stehend... entonces... cerca... a vez si encuentro algo bajo stehend que me dé un pre la punta de qué tipo de palabra puede ser ésta

TECNICA	ACLARA	EFICACIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	lexic		salto	- (contraintelecto)	cuando con la idea (pero no importa)
	lexic sintax		compres		
	sintax sintax			+ (sustituir "buscar") - el complemento	intento en este caso la construcción de un leng de construc
diccio	formal				
	contes		Incongr corrige	intento	persiste fro está...
	sintax		noresax		¡eso es!...
diccio	partal				descon morfológ
diccio					describo verbo irregular
					signo aislado excesivo

...den "Tractatus Logico-Philosophicus". Hat er ein Hauptanliegen des "wie der Krassa", das er abstand-versucht, eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt wiederzugeben...

... el Tractatus Logico-Philosophicus. Intentó un objetivo principal del círculo viéses al que estaba muy ligada, de construcción de una lengua de descripción que refleje los hechos del mundo...

... bueno, está Stand pero como sustantivo estado, pero yo ya sé que das no es un sustantivo porque la primera parte no empieza con mayúscula... entonces, como no sé lo que es lo "de" pendiente... y si tuviera mucho tiempo me gustaría pensar mucho tiempo buscando qué tipo de palabra es y... y tratar de integrarlo dentro de la gramática del texto, pero como no, ya sé... entonces el buch. el tuvo una presuposición... a ver... was mich an principio yo había pensado que esa buch... pero no buch una presuposición sino was como presuposición principal, entonces necesito aclarar, dentro de los posibles significados del verbo, si was mechen como correlativo... este... tiene otro significado aparte de buscar... was machen: probar, arroyar, poner a prueba... entonces el prob... ¿ah! el prob, pero después viene antes gibt es ¿el? una presuposición principal del algo así como del Círculo de Viena, es... y luego un dativ... ¿ah!... yo... el Círculo de Viena al que él pertenecía o estaba cercano... ¿el?... es que das, das, yo pensé que era un accusativo... pero entonces visto desde el punto de vista estrictamente gramatical tendría que concordar con un sustantivo, pero esta frase va de manera a este gibt... ¿el?... es... entonces no es sustantivo, entonces es da tiene que ser un relativo... que está en caso dativo... lunca aquí tengo un pronombre que es objeto y das tiene que ser necesariamente verbo, entonces está el tiempo que ser el verbo declinado stehen... es... conjugado... ¿el? lunca: están cercano... lunca, una presuposición principal del Círculo de Viena, al que él estaba cercano, lunca el buch - y así como su búsqueda - lunca era una presuposición de ese calculo ¿el? al que él estaba próximo; buch ¿el? lunca das es el complemento de... o no prob no?... elne Beschreibungssprache chi yo konstruieren... lunca yo veo que das es un infinitivo que va con yo... buch construye ¿el? elne Beschreibungssprache... elne lo que para es que yo mucho del vocabulario se me ha olvidado, lunca apacha-Beschreibung... necesito buch Beschreibung - es qué significa apacha-besch... sch... se, ach, ese, Besch-sch-sch-sch descripción, qué, qué, qué, definición... lunca buch lo que pueda formar parte con este compuesto dentro del contexto no? una... definición, construye una definición de la lengua... lunca es aquí el da una tiene que ser relativo y el verbo tiene que ser not-artículo con-que debe de la con un sustantivo pe este que tiene terminación de feminino... la... la cuál verbo, aldea aplogell... este... el miro de usé usado pero compuesto

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	formal		postpone		
	traduce sintax		incongr	- hat er. versucht = <u>Intentó</u>	varios signific
diccio	context				¿Cómo llegate a ese significado? (describe cómo ingresó el significado de <u>rehabilitar</u> y cómo llega a la comprensión)
	sintax traduce				
	grafic	nomtex			
	sintax traduce				
	anaprop		corrige		
	sintax traduce				
	formal		autoave		
diccio	context				
	traduce sintax			- <u>Beschreibungssprache</u> = <u>una lengua de descripción</u>	
	lexic				

...wobei er aufzuzeigen versucht, dass viele der Problem bei der Entwurf einer logischen Beschreibungssprache Scheinprobleme sind, die die Alltagsprache motiviert. Er analysiert zu diesem Zweck die Verwendung von Ausdrücken wie "er meint", "er versteht" eine Klärung dieser Probleme...

...con lo cual él intenta mostrar que muchos de los problemas al diseñar un lenguaje lógico de descripción son problemas que surgen porque el habla cotidiana tiene fin al analizar el uso de expresiones como "él opina", "él entiende". Una aclaración de estos problemas...

comienza bien deflax de conclusiones porque es esencialmente un plato, y entonces vemos que habra muchos casos de referencias para entender a qué se refiere... entonces que muchos de los problemas al lado de o camuflados o disimulados en una descripción no tienen el matiz de una descripción lógica de la lengua son problemas de la acción, que quien sabe qué sea... sea, sea, sea, sea... certificación, acción, billete, ya no vuelvas! para aquí hay claridad, acción, apariencia, aspecto, existencia pero solamente en el momento entonces son problemas de... para 15 son problemas de certificación porque que dice de certificación sin o problemas de claridad... bueno, dice de, entonces otra vez esto tiene que ser un relativo y dice es el otro fact... sea... problemas de claridad los cuales... entonces... supportare... sorpresa... de Alltagsprache... sea si él lo que significa... él habla cotidiana... los cuales él habla cotidiana quiere... entonces en esta asociación es más clara la estructura y los significados, se analizan... entonces, el análisis... ya dice que Zweck... entonces y si que ya con datos como está aquí... dice... el análisis para este fin... ¿qué cosa? este es el cumplimiento: de Verwendung... es... de Verwendung von Ausdrücken - ésta es finalidad... Ver... Ver... Ver... Ver... rechazarlo, aprobación, falta... en última instancia... el análisis para este fin... la...; él está trayendo buscando... Ver... Ver... word imp... ¿qué está? uso o empleo... el análisis con este fin el empleo de... Ausdrück - según yo sea finalidad, pero necesito chequearlo para ver, porque muchas veces uno se queda con una falsa impresión de un significado que le destruye todo el contexto... Ausdrück... expresión... sea... entonces... el análisis para este fin el uso o empleo... de la expresión - sea es como... entonces va a ser una la expresión como ésta que?, como "es main", u "es veradahl". 20 main... es... main: opina... él piensa, él opina u él entiende... entonces... pero esta fin el análisis el uso o empleo de la... de expresiones porque es plural, - es me hubiera quedado con la idea de finalidad no me daba para nada al tener el uso, el empleo de expresiones como él... sea... entiendo... nada más que "es main" y 20 "es veradahl" significan lo mismo, si digo el significado de entiendo aquí... entonces lo cambio por él mismo u él opina... él opina, él entiende... y... ya... entonces ya tengo una idea más o menos de lo que dice que? una idea bastante exacta de lo que dice porque voy de oración en oración... buscando por entre los miembros...

TECNICA	ACLARA	COMPEDIA	MOSTRAR	+	-	ERRORES	OBSERVACIONES
	anaprop		corrige	+		(paréntesis)	cuando se atreve a interpretar más que a traducir literalmente muestra el significado de la preposición y lo corrige
diccio				-		Schein = aparente	
diccio	contax			-			
	sintax						
	lexic			+			sintax transp.
	sintax			+			
	traduce			+			
diccio	sintax						
	grafic			-			ortogr. equivocada
	traduce		corrige	+			
	incongr			+			
	autoeva			-			no se arriesga; result positivo
diccio	traduce		corrige	+			
	lexic			+			
	contax			+			
	traduce			+			
	sintax			+			
	autoeva			+			
	cuestio			+			
	lexic			+			comprensión muy literal y en italiano; ortograf.
	autoeva			+			

Eine Klärung dieser Proble-
me ist nur abzusehen, wenn
man hinter philosophisch -
"verdächtigen" Wörtern hin-
ne blicken sucht, sondern
sich auf dem Standpunkt -
stellt, daß ihre Bedeutung
eben gerade ihr Gebrauch
sati

20- si no se busca ninguna palabra ni se busca un ejemplo,
de palabras sospechosas.. como más significativas (?) vamos
a ver.. sino.. sich auf.. sich stellen.. no-se.. se coloca
o se pone en.. un punto de apoyo, digamos.. que.. Ihre Bedeu-
tung.. el que-está.. Gebrauch: uso.. el que.. es que tiene
30 que habes dos nominativos, este es uno.. por la estructura
de la oración.. el que.. el Bedeutung es Gebrauch ¿eh? porque
Gebrauch es uso, caso y Bedeutung; ya a estas alturas ya
no sé nada!.. ya todas las palabras me parecen igual (S?)
Bedeutung.. Bedeutung: ¿eh? significado.. que su significado
35 es uso, es su uso: Ihr Gebrauch.. eben grande.. cosa por
nada más adverbial ¿no? edonillones, nada, justamente.
exactamente.. ¿grande? eso que es exacto o algo así.. exacto.
directo, justamente. precisamente o sea puede ser exacto..
luego ¿ah! el ya no entendi nada!.. Klärung =supuestamente
30 significa claridad pero por tal parece que no.. porque voy
a buscar Klärung (S?): clasificación, purificación, aclaración.
una aclaración de este problema es.. sólo preceda o para
preceda si es.. com.. buscar palabras sospechosas sin esencia.
¿eh? no se buscan palabras sospechosas! sino.. si se pone
5 en el punto en que.. su significado es su uso más exacto.
...te acabo el resumen.

Se puede prever una acla-
ración de estos problemas
sólo si uno no busca de-
trás de las palabras filo-
sóficamente "sospechosas"
su esencia, sino que men-
tiene el punto de vista
de que el significado de
éstas es justamente su
uso!

En su búsqueda filosófica, más de 30 años después,
él dio un giro radical sobre el análisis de la len-
gua de donde él buscaba probar que muchos de los pro-
blemas del modelo de una descripción lógica de la len-
gua son problemas de claridad que sugiere al habla co-
tidiana. El análisis con este fin el empleo de las so-
prelaciones como "el opina", "él entiende". Una aclaración
de este problema es sólo para predecir si no se buscan
palabras sospechosas sin esencia sino se pone el punto
en que su significado es su uso más exacto..

TECNICA	ACLARA	CIERTEZA	POSITIVO	ERRORES	OBSERVACIONES
	crítico		negativo		
	sintax				sintax excesiv y detalle implíc leur grand trouble
	lexic		autovev		transparenciat, búsqueda excesiv.
directo					
directo					178 lo tenía (c. f. 1.254)

In seinem Frühwerk, dem "Tractatus logico-Philosophicus", hat er ein Hauptanliegen des "Wissenschaftler-Kraises", das er als Bestand-veracht, eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. Dabei würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden.

- Lo deju en su primer trabajo de entender, de ver, de descubrir, de descubrir, entonces veracht. aquí está el verbo. In seinem Frühwerk dem Tractatus logico Philosophicus hat er veracht. ha buscado. entonces en todo ha buscado. lo dando es una. una es. ¿cómo se llama? una cosa que está ahí introducida que no es muy importante ¿no? luego lo veo. veracht sein. De. De. De. eine Besch. Beschreibungssprache. ja! all Beschreibungssprache. Sprache es el sustantivo. una la terminación. schreiben escribir, entonces del lenguaje se-estructo ya formalización. para construíla, construído final. ya con infinitivo. lo reconozco ¿no? esto lo aprendí con Ulrike. ja! home. y eso que sea así porque no estoy muy segura. porque ahí vea una construcción también ya construído. de pi. que no sea. que estaba depend. ja! entonces puede ser que está dependien de más bien de verachen ¡!!!. busca ja! el. entonces puede no sea final, sino que sea dependiendo la otra construcción de ya, que no es solamente la final no me acuerdo muy bien cómo es bueno. entonces luego que vivés porque ya no entendi. In seinem Frühwerk dem Tractatus-Logico-Philosophicus hat er veracht. entonces en ese tratado, en su primer trabajo buscó; qué es lo que ha buscado?. ein. eine Beschreibungssprache. ja! formalisier-ant. am. entonces ha buscado una -un lenguaje escrito. está
- 60 construido. pero la construcción. no sé. el cual aquí una una relativo; de el cual- día, o sea se refiere a esto que se formalizaba, formalizo. día ja! no! pero eso es actualiz. una Beschbeschreibungssprache. pero el acciactivo a lo mejor tiene la misma terminación que el el nominativo femenino. entonces.
- 65 si no se invierte. puede ser. entonces al día puede estarse refiriendo a esto. die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. widerspiegelt. y otra vez, wieder es está aquí. mislon está aquí y es el mismo verbo que entonces ya antes. spiegall. wieder spiegall. es. entonces tendría que precisar también este verbo ¿no? porque lo estoy usando como que juega un papel pero. der Welt. Welt es el mundo. die Sachverhalte. Sach. Sach 15. y verachte 17. no. no encuentro. Sache es la cosa pero aquí creo que no tengo que ver. y no encuentro ninguna raíz conocida. verachte. no. die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. no. ja! ja! ja! que entiendo muy poquito. Dabel. es. ja! esta es la cosa que lo habla- mada die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden. otra vez. Dabel mada die logische Form die Sachverhalte genau abbilden genau. "genau" dice Ulrike cuando dice. no sé. genau es

En su primer trabajo el "Tractatus logico-Philosophicus", intentó realizar un objeto principal del "Disculo de Wittgen", el que estaba muy ligado que era la construcción de una lengua de descripción que reflejara los hechos del mundo. Así, la forma lógica de las oraciones representaría exactamente los hechos.

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	INQUIRIR	ERRORES	OBSERVACIONES
	sintax		antico		salta claus sec
	anaprop		porporo		
	forma pal		entona		
	metof			schreibes-schreib	
	cognado			Beschreibung	salta 'bey's'
	sintax				ve la relación sin. Ucticia pero no capta el sentido.
	sintax				
	alep sin		autoeval		
			repite		
	sintax				
	traduce			de descriptio...	persiste
	sintax			la construcción	
	sintax				
	sintax				
	grafic				
	lexic		organiza		
			incongr		
	forma pal				
	lexic		autoeval		
			repite		
			entona		

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	lexic cognado sintax lexic			- - - -	representarfa
		infocla	organiza autovea organize	+ + +	
diccin	grafic			-	e f r delatreeo equiv
			autoeval corrige	- -	} downlado form pal
diccio				-	
		formpal	inconar	-	
diccio	traduce			-	arapca prepo equiv
diccio			corrige organiza	+ +	
	grafic		cuestion autoveal	+ -	

- 10 una afirmación fuerte como yo... porque cuando le dice a alguien como a Wilko, ella dice "yoma, yoma" y bueno nunca he sabido qué es lo que significa ja, ja... abilden, bueno bidden es construído... por ahí... mada... mada... esto es futuro... es... la forma lógica de la oración podría construídas... podría construídas efectiva-
- 15 avido die Sachvehalte entonces si me falta esto... entonces tengo que ir al diccionario porque no puedo seguir adelante... así no tengo todo el contexto claro... lo pienso que voy a ver es esa... Ass... einm-dannsetzng... como que eso es clave y luego Sachvehalte... que son las que me me interesan... entonces...
- 20 Ausinandersetzng... 170' aus-ein'ondes wj... ya lo encuentro pero entonces aus-ein' ondes solamente... aus-ein' ondes un... significar uno sobre otro... ausinander hiasen... y sobre... apuntas los dientes ¡hay chipsa! ¿uno y otro? Ausinandersetzng... y Ausinander falger under sucesión... falgeri seguir... ausinon-
- 25 der-uceseivo... ausinander leguen: acumular... entonces ausinon-daa-setzen... setzng... ¡ah qué tanta soy! estaba confundiendo setzng con... con... ¿cómo es el uso? con... setzen?... entonces no es cierto... entonces setzng claro uso usa-ee el uso verbo... setzng si lo sé... setzng... no, pero no es estar sentado...
- 30 es estar en una posición... no sé... tengo que ver... tengo que verlo... setzng... porque figate que me ful con la línea de que esa igual a setzen y estuve trabajando con eso y nada... ps no se delo, no... entonces tengo que ver... setzng... 115' tengo que ver Setzng... entonces de Setzen... tengo que ver
- 5 setzen... setzger cajeta... Setzen: colocarse, asentarse, apitar... levantar, plantar, cumpner, fijar, anunciar, saltar, soltar y setzng... a ver este uso diccionario... bueno setzen es colocación... la colocación... entonces esto es la colocación y la colocación... uno sobre... uno sobre otro... ausinander... la colocación
- 10 de uno sobre otro ¿? ¡hay diablito! no sé... a ver si con Bahald... Bahald ya lo empecé... pero como he estado ya varios días... desde que comencaron las clases sin... Bahald 110"... Bahald 2 la verdad... y la verdad de la oración... entonces la colocación de uno sobre otro con la lógica... con el empírico lógico y...
- 15 la verdad ¡chipsa! y la verdad de la oración... apingallé sich im wech... mada... apingallé sich mada... entonces apingal' otra vez... y aquí lo que no me gusta es perdeme en el diccionario pero sí no... no voy a entender... tengo que... tengo que hacerlo apingal... apingal... ¡ah! se refleja y yo ¡pat que lo estaba confundiendo con play? o sea... es no para muy frecuentemente es que siempre confundía los sales y apingal... apingal.

Die Auseinandersetzung mit dem logischen Epistemus um die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich im Werk von Ludwig Wittgenstein wider.

es es el espejo.. entonces el verbo spiegeln.. no se da verda? el verbo sein.. Anspaldt spjvu.. m.. y el verbo spiegeln: inogen reflejo.. reflejo, Spiegelblank, Spiegelglas y aquil esd la unocasi sich in der Sonne: reflejarse, reflejar, reflejarse al sol jahl entonces no es reflexivo de reflejarse una acion sino que me da bien es.. spiegals sich.. como aqui.. sich in der Sonne.. entonces expone al sol.. entonces es un reflejo.. es algo que se refleja.. la verdad de la unocasi se refleja.. en donde se refleja? in der Sonne, aqui.. ja! entonces al reflejo esd donde aqui en la, en el trabajo de Wittgenstein.. midas.. de nuevo.. o algo así.. entonces, no.. este midas debe la con spiegall.. pero yo creo que eso ya no importa tanto.. entonces esd esta.. la colocación de una sobre otra con el empirismo lógico.. jhay nulo.. el cubre una a otras juntas junto con el empirismo lógico.. y la verdad de la unocasi se refleja en los trabajos.. sí.. hay dos cosas que se reflejan en los trabajos.. una cosa es la verdad, la verdad de la unocasi.. von setzen.. u se da quizás esd el contenido de la unocasi.. pero el contenido verdadero.. y.. la colocación.. n-no.. no logro captar qué sea Auseinander setzung.. a vez si aquí me saca de la duda consulta veru diccionario.. "140" Auseinander.. setzung.. ausein.. e-l-p- ausein.. auseinander.. otra vez.. auseinander: una sobre otra, otra vez exactamente lo mismo que al otro diccionario.. y nunca me lo va a dar.. auseinander: una tras otra, uno por otro, la colocación de una cosa tras otra.. lle aclaro que ha estado buscando en qu.. jhay que cuenta entonces estube buscando en qu y pon que en qu.. jcon qu.. con qu no salta del problema.. si tiene que sea que sea en auseinander setzung jhay claro, aquí esd! jqu! jset! jja!.. auseinander setzung.. ligate que si no me lo dice ni cuenta me doy.. auseinander: separadamente, distorsionada.. auseinander setzung, aquí esd significa: separar.. en sentido figurado igual a explicar, aclarar.. también expone y corrige..

16 y Auseinander setzung es igual a Erklärung la explicación, la aclaración, la exposición.. jhay jqu! claridad.. entonces esto es la explicación.. lo otro porque si no se me vivía.. la explicación, la aclaración.. entonces.. ah bueno, yo esd.. la aclaración, la explicación, Erklärung.. también es et..

17 este esd.. pero ahora esd pues para mí porque.. la aclaración, la explicación con el empirismo lógico y la verdad de la unocasi se reflejan en el trabajo.. de Ludwig Wittgenstein.. bueno hoy dos cosas que reflejan estos trabajos: una es Wahrheit von setzung y la otra es Die Auseinander setzung.. bueno, más o menos..

El confrontamiento con el empirismo lógico acerca de la verdad de las oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein.

TECNICA	ACLARA	COSEQUIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
					se desvía
diccio	contex			+	
	sintax		corrige	+	reconoce/remeive por aplicación relación
	traduce		lexico	+	
	traduce		dicrim	+	
			repite	+	
	grafic			-	el confrontamiento 'ua' por 'und'
		macrop		-	calentras estivoacón
	contex		incongr	-	
diccio				-	busca mal
	grafic			-	seletruo equiv
				-	'r' por 's'
			cuestion	-	intervengo para aclararle
diccio			corrige	+	
nota			repite	-	en el diccionario no aparece la pala <u>confrontamiento</u>
	ane prop			-	
	siempre	macrop		-	

...In Werk von Ludwig Wittgenstein wider. In seinem Früherwerk dem "Tractatus Logico-Philosophicus", hat er ein Hauptanliegen des "Wig ner Kreises", dem er nahe stand-vermocht, eine Beschreibungs-sache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. Deshalb würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte...

...en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. En su primer trabajo el "Tractatus Logico-Philosophicus", intentó un objetivo principal del Círculo de Viena al que estaba muy ligado, de construcción de un lenguaje de descripción que reflejara los hechos del mundo. Así la forma lógica de las oraciones...

66. ...In seinem Früherwerk dem Tractatus Logico-Philosophicus... en su primer trabajo, o sea el Tractatus Logico-Philosophicus, hat ein, hat es... vermischt, mixó, bueno, buscó una cosa, él buscó una cosa... ein Hauptanliegen des Wiener Kreises, dem er nahestand, buscó una Beschreibungs-sache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt, del que reflejaba, u era vez, aquel está ya el wider spiegelt, entonces ya no solamente es un Spiegel spiegelt-wider, es que que buscas wider a Spiegel, de cualquier forma, entonces Sachverhalte primær... sachverhalte, u sea aquí me da cuenta de que, wider spiegelt

70 puede ser una significación no solamente de spiegelt sich, del reflejo, sino que el wider puede compararse otra cosa, puede ser que no está reflejando, sino puede ser que está, no sé, una cosa... entonces Sachverhalte... Sachverhalte, Sach-ver-halt... Sach-verhalte... ¿dónde está?... Sach con un. Sage, sagen, Sage

70 was... entonces ¿cómo está? es, es, u. v. doblan, equis, y que ya y sea?... entonces esto tendría que ser... ahí pero es es y sea aché primær... Sach... a ver a dónde estaba la ce-acha... es que siempre me confundía porque luego a veces aparecen las ce-achas en el decimaseis y a veces no... Sach... Sache: la cosa... entonces,

70 Sach-verhalten... es, es, u. v. tiene que ver con Sache?... Sache es la cosa, el objeto, la materia, el objeto y también el hecho, u el cumi... entonces Sachverhalte es como que vas con Sache, con la cosa... entonces está con los hechos... Sachverhalte... hechos... ¿para qué plural?... Sachverhalte es masculino, y el plural

70 ma sería Sachverhalte y aquel lo tiene hechos, masculino plural... ahí pero eso es el singular, bueno puede ser un colectivo ¡no! estado de cosas, circunstancias... mixó, entonces es esto con los hechos u las circunstancias, el estado de la cosa... las circunstancias del mundo... entonces, ¿qué es lo que busca en el Tractatus Logico-Philosophicus? él busca construir... mixó, busca para construir un lenguaje preciso, el cual le refleja... el wider spiegelt... le refleja por construcción los hechos del mundo Sachverhalte entonces sería, una vez se me olvidó: los estados, los hechos, las circunstancias, es, las circunstancias del mundo

200 los hechos u algo así, de cualquier forma luego que precisas wider spiegelt y luego ya me está surgiendo la duda, del Beschreibungs-sache... que no sé si era exactamente solamente... es...

TECNICA	ACLARA	CORRECCION	POSITIVO	ERRORES	OBSERVACIONES
	simplem lexic		repite repite		
			organiza		
diccio	grafic				diagrama difícil
diccio	lexic cuanta anaprop		cuestion		inseguridad morfología
	lexic			la construcción de descripción "sich anwisi- refleje"	permite sachverhalte pierde hilo ego

...des er nahestand- versucht,
eine Beschreibungssprache zu
konstruieren, die die Sachver-
halte der Welt widerpiegelt.
Dabei würde die logische Form
der Sätze die Sachverhalte...

¿quién el ba? o sea Schwelbung sprachte, está el...es...el len-
guaje exacto...¡uf! lo que me suspensa aquí es la terminación
ung en este compuesto, ¿quién significaba esto?...¿cómo se for-
maba?...la ene... un genitivo podría ser, no pero lo que me sus-
pende es que la terminación no sea aquí: *apwachung* o algo así,
yo no me acuerdo si se daban antes...yo siempre había visto...no
el siempre había visto los compuestos al final con el *ung*. La
terminación como final de u, ene, pe, no? entonces esto me sus-
pendió ahora pero entonces...es que la palabra ya está de por
sí así, compuesta entonces n-no no, es una entera, no tiene
nada que ver entonces...pero sí, lo que sí me...el ba...be que está
que sea un participio...entonces es un participio...o puede sea ya
parte de la raíz, no sé tengo que ver...muy mala idea a considerar
el *midan apigalt*, no voy a ver que signifique una cosa,
y yo lo estoy tomando por...*midan apigalt*...la pe...*midan...apigalt*
...ese...pe que este...ese siempre se me olvida cómo va el *vedan*
...*midan apigalt...apigalt*, es *éstos reflejan y reflejarse!*...o-
¿qué está una vez es lo que yo no entiendo porque según *ésto*,
alch apigalt...ésto es *reflejarse*, pero *reflejarse* a sí mismo,
y es el ejemplo que veíamos era *apigalt*...¿cómo era? *apigalt*
alch in dem väll Sonne y *ésto era...este...un...cuando uno toma un
espejo y lo pone al sol, pero entonces ya no era uno mismo
sino una cosa... y aquí según *ésto* es *reflejarse*...¡hay!...entón-
tonces...un me parece trabajo el buscar...es...una...*Beschreibung-*
sprachte...el busca constata *ésto*...¿para qué?...con la finalidad
de reflejar los hechos, los acontecimientos del mundo...y...en-
tonces...*ésto* sí es importante...*Bescht...Bescht-Beschreibung-*
sprachte...entonces está...*Beschreibungssprache*...ese, ca-
da...*Beschreibung...Beschreibung*...vamos a ver...*Beschreibung-*
aquí...*Beschreibung*...para *Beschreibungssprache*: descrip-
ción, *Beschreibung*...ojá...*Beschreibungssprache* ya no está...entón-
ces *Beschreibung* es...papera: encadita sobre *papal*...*Kaatal*...¡ah!
¿quién está *Kaatal* lo que tenía de *ipid*...*Kaatal*...*Wianan Kaatal*
...en sentido figurado, *Kaatal*, *thra...Beschreibung*...*ésto* es *descri-
bir*...entonces qué es *Kaatal*...no sé...*ellutan*: definición...¡ah! *gan-
nan*...aquí está también *ganam*...detalles...*Épate* aquí está *ganam*
lo que tenemos...*ganam* *Sachverhalte*...entonces no sé...en detalle
puede ser *ésto*...particularizar...particularizar sobre los de-
talles...especificar...y *Beschreibung* es la descripción...*Beschreibung*
es un *señalo*...definición, los detalles...*Bescht...Bescht**

...el que estaba muy ligado
de construcción de una len-
gua de descripción que re-
flecte los hechos del mundo.
Así la forma lógica de las
oraciones...

TECNICA	ACLARA	COGEDIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	formal				
	formal sintax		question		posición de la terminac. sustant.
	formal		question		prefijos similares muy confuso en formas
diccio	grafic		autoave		interf. morfológ.
diccio					decodificación léxica excesiva
					se desvia
	anaprop				
	grafic formal	inflecta			ya lo tenía!
diccio	grafic				se desvia
	grafic				

...Die Auseinandersetzung mit dem logischen Empirismus um die Wahrheit von Skizzen angelegt sich in Werk von Ludwig Wittgenstein wider. In seinem Früherwerk, dem "Tractatus Logico-Philosophicus", hat er -in Hauptintention des "Wiener Kreises"-, dem er nahestand -versucht, eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt vi der Spiegel. Dabei wurde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden. In den "Philosophischen Untersuchungen"....

...El enfrentamiento con el Empirismo Lógico acerca de la verdad de oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. En su primer trabajo, el "Tractatus Logico-Philosophicus", intentó un objetivo principal del Círculo Vienés, el que establece los límites de la construcción de un lenguaje de descripción que reflejara hechos del mundo. Así la forma lógica de las oraciones representará correctamente los hechos. En sus "Investigaciones Filosóficas"...

... entonces Beschreibungssprache. Beschreibungssprache es la descripción, entonces el busca.. el lenguaje de la descripción o una descripción del lenguaje. el bus.. el busca ..el.. el busca constructo o realiza: una descripción del lenguaje que se refleja a él - porque es él - ¡ah no! aquí no está el sích.. que refleja los hechos del mundo, y aquí me confirma que die Sachverhalte. Esto es acusativo.. igual que no habla si antes este era un .. un acusativo.. pero creo que sí. el sích .. que pensaba que era el nominativo, el nominativo y el acusativo tienen la misma terminación.. bueno, puede ser.. sí. Wienas Reales.. la construye, que en sabe qué.. sí. Empirismo Lógico.. la construcción.. la la explicar.. con la lógica Emp.. mit dem logischen Empirismus .. con el Empirismo lógico.. el Empirismo.. ¿qué es el empirismo?.. es el hecho de.. no está.. no entiendo nada que no está claro en la realidad no?.. me parece.. entonces.. el Empirismo y además lógico.. ¡ah! ¡ah!.. bueno.. entonces.. la explicación, con el Empirismo lógico y la verdad de la oración se reflejan.. se reflejan en sus trabajos de Wittgenstein.. por quien sabe.. en su primer trabajo lo que él busca, entonces.. es.. es.. una descripción del lenguaje.. que.. que la refleja los hechos del mundo, entonces busca describir el lenguaje.. un lenguaje.. busca una descripción del lenguaje.. que refleja una descripción que refleja los hechos del mundo.. bueno.. Abel manda die logische Form die Sätze die Sachverhalte genau abbilden: por ello entonces se pone a construir.. die logische Form.. la forma lógica de la oración.. die Sachverhalte.. entonces, abbilden.. esto es futuro.. caso.. abbilden.. y abbilden es construye y ad quién sabe qué por esta razón entonces la forma lógica de la oración.. abbilden y efectivamente los hechos.. abbilden.. entonces abbilden.. entiendo que ¡ah! porque puede ser.. como ya habíamos visto, particularmente detalladamente.. y abbilden.. puede ser que abbilden no sea simplemente construye sino que largo sea con el ab.. no sé.. ¿qué más pueda tener.. entonces largo que ver.. abbild.. abbilden.. abbilden.. Nachbildung.. ¡hay que construir!.. esto es la copia? reproducción?.. y Nach (no es noche?.. der Nacht.. ¡ah no! Nacht) .. la construcción.. ¡ah sí! Nacht de nuevo no? ¡ah Nacht! ¡ah! la reproducción.. el abbilden.. abbilden y abbilden: la imagen o la copia.. abbilden: copias, reproducción, representas, se tejan pintas.. dibujas.. ¡ah! sí entonces se reproduce.. sí.. ¡ah! sí

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	✓	LENGUAJES	OBSERVACIONES
	traduce			•		
	conten	conprev		•	una lengua de descripción	17a lo tenís confundido según desconoce.. previo no aplica regla de formación-palabra.
	sintax			•		Grandt excesiv. interfiere el sentido global (acrosatr)
	sintax			•	Wiener Kreises el Círculo de Viena	
	traduce		repite	•		
	lexic	conprev	cuento	•		activa demasiado
				•		descon. previo
	traduce		repite	•	enfrentamiento	persiste
	anaprop			•		
			repite	•	lengua de descripción	persiste
			entona	•		
			repite	•		
	enfoc			•	representaría	persiste; confundido significado de partícula verbal
	lexic			•		'build' (inglés)-construir
	formal			•		confunde representación
				•		'don't inicio pala
				•		se arrastra
	diccio			•		
				•		se desvía
	grafic			•		
	diccio		corrige	•		

análisis lógico de la lengua en realidad eran problemas apócrifos, eran falsos problemas, los cuales -para eso está en plural- los cuales, ¡ah pero entonces supuestamente está aquí, en singular! bueno, el cual sugiere Alltagsprache, voy a cubrirlo Alltagsprache, porque si no, no voy a ser que me equivoque, no sé si top es día y Alltag se de todos los días serd, no sé, Alltagsprache, foto, ha, el. Alltagsprache, Alltagsprache, con mi palabra olandés o sea es un sustantivo, Alltagsprache, no lo voy a encontrar, no está aquí. Al, ese, te, Alltagsprache, Alltag: vida cotidiana. p. sí, en el lenguaje cotidiano, entonces, ¿cuál fue el giro que él dio?.. él antes, no, no entiendo muy bien, él antes había estado hablando de, bueno estaban en sus trabajos, en sus trabajos, n-no pero eso es una afirmación general, en sus trabajos se reflejan, en sus trabajos él estaba utilizando la aclaración la aclaración, opudiéndose del formalismo lógico, y él estaba buscando entonces, la verdad de las, de los enunciados. En los primeros trabajos él quiso, en sus primeros trabajos lo que él quiso hacer fue construirse fue llegar a una descripción del lenguaje que le permitiera que esa descripción le permitiera, una descripción del lenguaje que le permitiera reflejar los hechos del mundo; que le permitiera ver el reflejo de los hechos del mundo, a partir de la descripción del lenguaje, el pensaba que describiendo el lenguaje encontraba la realidad, no?.. y entonces él, se, él emplea-empieza a... él entonces él hace lo-a él piensa también que hay una reproducción en la forma lógica de la realidad, que la forma lógica de la realidad, entonces lo que él está en pensando es que en la forma lógica de la realidad se da una detallada reproducción de los hechos de los acontecimientos del mundo, en un principio lo pensó, o sea que el lenguaje estaba reflejando fielmente la realidad, en la, en cambio en la era años después, en otra obra, él ya cambió radicalmente su análisis del lenguaje... ¿ah? y entonces él empezó, él quiso demostrar que los problemas que estaban planteados en este análisis lógico del lenguaje, eran falsos problemas, ¿ah?, y que, entonces lo que se lo que se sugiere como más bien lo que sugiere sea un tipo de lenguaje cotidiano, entonces ya no, n-no es que el lenguaje está reflejando la realidad, sino que hay una forma de expresión cotidiana, de todos los días, entonces por sí lo el análisis, con este fin él analiza la aplicación de expresión cotidiana como pueden ser, es mejor, es verdad, el campo ad....

TÉCNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
			corrige		
diccio	lexic		-		no se atreve a adivinar
diccio					
				versucht = afectuó	hace un intento por darle sentido
				(al redé) la construcción de una lista de descripciones que reflejan los hechos del mundo.	
	razón		+		
		sintax	+		
		logtext	+	hacia	permite error
		logtext	+	son sugerido	permite error
anaprop			-		el resumir se se acerca a la interpretación
traduce			-		

Er analysiert zu die-
sen Zweck die Verwen-
dung von Ausdrücken -
wie "er meint", "er --
versteht".
"Wann kann für eine
große Klasse von Fä-
llen der Benützung --
des Wortes "Bedeutung"
- wenn auch nicht für
alle Fälle seiner Be-
nützung - dieses Wort
so erklären? Die Bedeu-
tung eines Wortes ist
sein Gebrauch in der
Sprache". (Wittgenstei-
n 1954/1967, S.33).

Para este fin analiza
el uso de expresiones
como "el opina", "el
entiende".

* Para una clase amplia
de casos de utiliza-
ción de la palabra -
"significado" - aunque
no para todos los ca-
sos de su uso - se pue-
de explicar estas pa-
labras de la manera -
siguiente: El signific-
cado de una palabra -
es su uso en la len-
gua."

- 25 *... er meint...*
tunca meint ein Liedchen; quid ver... es la tercera persona
de un verbo irregular *meint*, tunca cantaba que ver meinen
o algo así.. u ver si es cierto.. meinen.. (S?), meinen.. nu
se si exista.. mein; opinas, entendes, estimas.. ajd.. jah al!
10 *entonces.. meinen; el estimas, el cree, el comprende.. jhay!*
*¿porqué este tipo de análisis, propo son., esta.. frases cotidia-
nas.. tunca.. meinen: opinas, entendes, estimas; agm; decora; glaucomica; eea;*
y denken: personas.. entonces.. ¿quid diferencia hay? veraleht
es comprendes también.. verumten: apinas; denken: figuras; e;
anspielen: alude.. jah! spielen jalar!.. dute esa Spiegel
20 *yo lo estaba confundiendo con spielen por eso pensé que era*
jugar.. pero éste es Spiegel das Spiegel es el espejo, que
no tiene nada que ver.. nu, lo que me interesa es ver porqu
.. es ver si-quid diferencia hay entre meint y veraleht.. veraleht
.. meint.. es meint es veraleht.. cy por quid te interesan del-
Leute? ¿son Leute casi sinónimos?.. tunca tonnen die Leute
que reflejan una misma realidad.. que son casi sinónimas.. tunca
10 *¿no hay una realidad? u ¿quid pasa?.. si es claro.. si es lo*
que si es cierto lo que yo estaba diciendo de que en su segunda
concepción del lenguaje él ya no piensa que el lenguaje está
reflejando el mundo.. entonces.. hay una difere ver al final.
a lo mejor aquí hay otra cosa.. Eine Klärung dieses Probleme
ist nur abzusehen, wenn man hinter philosophisch.. philosophisch
15 *versteht. Weiter keine Wesenheit sucht, sondern sich auf den*
Standpunkt stellt, das ihre Bedeutung eben gerade ihre Gebrauch
ist.. Eine Klärung.. una aclaración de este problema abzusehen:
hay que ver entonces absta.. se da la aclaración de este problema..
wenn man hinter philosophisch versteht. weiter keine Wesenheit
20 *.. keine Wesenheit.. sucht.. entonces cuando busca.. cuando*
se busca bajo.. filosofic.. bajo palab.. Wesenheit, Wesenheit..
hay no.. ¿se me olvidó qu es Wesenheit.. entonces sondern..
sonden.. pero.. sich auf den Standpunkt stellt.. pero sin
ambago.. personace.. Standpunkt.. que no significado.. es-ist
25 *se Gebrauch.. se uso.. Mann kann für eine ganze Klasse von*
Fällen der Benützung des Wortes "Bedeutung" - wenn auch nicht
für alle Fälle seines Benützung- dieses Wort so erklären? Die
Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.. el
significado de una palabra.. es el uso.. es su uso en el lenguaje..
30 *Wittgensteins.. u son esto.. entonces aquí se aclara die Bedeutung..*
die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
diccio	sintax				
	traduce				
	lexic				recuerda alguna lista verbal de memoria
diccio					
	razon	logtext			
	anaprop				trata de ver la lgic global
	traduce				
	niepsin				
	lexic				ortogr similar
	cohes				
	traduce				sintax transparent

Eine Erklärung dieser Probleme ist nur abzu sehen, wenn man hin- ter philosophisch -- "verdächtigen" Wörtern keine Wesenheit sucht, sondern sich auf den Standpunkt stellt, daß ihre Bedeutung eben gerade ihr Gebrauch ist!

"Man kann für eine -- große Klasse von Fä- -- llen der Benützung des Wortes "Bedeutung" -- wenn auch nicht für alle Fälle seiner Be- nützung -- dieses Wort so erklären: Die Bedeu- tung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache". (Wittgenstein 1958/1967, S. 35)

Se puede prever una a- claración de estos -- problemas sólo si uno no busca detrás de -- las palabras filosó- ficamente "suspechosas" su esencia, sino que se sitúa al punto de vista de que el signi- ficado de éstas es su -- uso en la lengua.

*Para una clase amplia de casos de utiliza- ción de la palabra "significado" -- aunque no para todos los ca- sos de su uso -- se pue- de explicar esta pala- bra de la manera si- guiente: El significa- do de una palabra es su uso en la lengua!

¡Gebrauch!, Gebrauch es un uso, un uso también, porque aquí un Verwendung. Así es el empleo, die Verwendung; el empleo y Gebrauch. entonces también es un uso debe ser distintos...

* Gebrauch.. esto es empleo, uso, aplicación y Gebrauch. Gebrauch.. es que estoy.. cómo digo cómo bien las-los los pensamientos ¿ver? no entiendo muy bien como es.. Gebrauch. Gebrauch ist uso, el empleo, la aplicación, también la costumbre para entonces, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje.. el significado está unido a un uso del lenguaje.. y por lo tanto como es un uso del lenguaje no puede ser un reflejo fiel de la realidad.. como que hay una.. como que es.. el lenguaje es todavía como un código ¿no?.. que contiene.. según la persona que lo usa y todo esto.. no sí.. Eine Erklärung dieses Probleme ist nur abzu sehen, lince se puede aclarar este problema.. wenn man hinter philosophisch verdächtigen wörtern keine Wesenheit sucht.. cuando se busca.. verdächtigen keine.. palabras.. bueno.. Wesenheit.. Wesenheit debe ser también.. la esencia o algo así.. Wesenheit.. me tarde muchísimo ¿ver? Wesenheit.. Wesen.. sí es el uso.. Wesen.. es igual a sein: el ser, la existencia; entonces materia, natur.. ajá.. Wesenheit: la esencia. Wesenheit: la esencia.. no se busca una esencia.. entonces esto se aclara cuando.. literalmente entonces no se busca ninguna esencia de las palabras.. sino que más bien permanecen.. permanece la sentencia de que su significado.. de que su significado.. de que su significado más bien es su propio uso es uso mismo.. lo de la cita.. eben gerade.. ¡preciso!.. ese gerade yo lo había utilizado y había hecho muchas voluciones con gerade y yo se me olvidó qué quería decir.. die Gebrauch ist.. bueno ya.. entonces.. está está bien.. Mann kann für eine gewisse Klasse von Fällen der Benützung des Wortes Bedeutung -- wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benützung -- dieses Wort so erklären: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.. entonces.. Mann kann.. --ese puede para una gran clase de casos.. para un gran número de casos.. der Benützung.. de las palabras.. el significado de las palabras.. cuando también para otros casos.. según Benützung.. estos se pueden aclarar.. el significado de las palabras es el uso es su uso del lenguaje.. bueno entonces sí.. entonces lo que dice esto.. lo que te interesa- ba ¿no?.. dice a-en una vía de-le este ser.. de Wittgenstein.. Untersuchungen Philosophischen.. es que.. Untersuchungen.. no sí muy bien sí es introducción o bien.. Untersuchungen zu de... Hinsicht.. eso yo me lo aprendí porque esa el título de una vía que nunca pude.. un artículo.. pero siempre me quedé la confusión

TECNICA	ACLARA	COERENCIA	MONITOR	%	ERRORES	OBSERVACIONES
	lexic vontes					difficult por abstracción
	traduce		autoeval	-		
	razon		repite	+		
			repite	+		desconoc tene
	sleepin			+		
diccio	contx			-		no se arriesga a adivinar algo
	traduce					
	anaprop rasón			+		
			repite entona	+		se apresian a la comprensión
	traduce			-		los firmemente
	sleepin			+		
	traduce			+		sintax transp.
		sintet		-		Intenta sintetizar pero intermite su plan al encontrar u re palabra de con

TEXTO

INTROSPECCION VERBAL IV

Wittgenstein

Die Auseinandersetzung mit den logischen Epistemus um die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich in Werk von Ludwig Wittgenstein wider. In seinem Frühwerk, das "Tractatus Logico-Philosophicus", hat er sein Hauptanliegen des "Wiener Kreises", das er nehmend - versucht, eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. Dabei würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden. In den "Philosophischen Untersuchungen" mehr als 30 Jahre später, hat er dann die radikale Wende zur Sprachanalyse vollzogen, wobei er aufzuweisen versucht, daß viele der Probleme beim Entwurf einer logischen Beschreibungssprache Scheinprobleme sind, die die Alltagsprache ausserart.

Wittgenstein.

El confrontamiento con el epistemus lógico acerca de la verdad de las oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. En su primer trabajo el "Tractatus Logico-Philosophicus", intentó realizar un objetivo principal - del "Círculo de Viena", el que estaba muy ligado, que era la construcción de una lengua de descripción que reflejara los hechos del mundo. Así, la forma lógica de las oraciones re-

Entonces.. lo-lo que ahora me he fijado y que más o menos ya me ubica en lo que va a ser esto es el nombre de Wittgenstein.. porque al he leído algo de Wittgenstein y luego ahí que aparece "Tractatus Logico Philosophicus".. que es uno.. que.. que ya leí.. pero lo que yo me imaginé entonces ahora ya está cuestionado de inferencia no?.. lógica.. así solamente me imaginé que si aparece "Tractatus Logico Philosophicus".. y aparece Wittgenstein.. me imaginé que si aparece "Tractatus Logico Philosophicus" y aparece Wittgenstein, entonces Wittgenstein no es el nombre de.. no el autor de este artículo sino aparentemente en otro autor que está hablando sobre Wittgenstein y su obra del "Tractatus Logico-Philosophicus".. es.. por lo que si de Wittgenstein, yo sé el que trabajó lógico.. es.. y veo algunas palabras que aparecen ahí cuando él toma.. y veo que aparece.. lee el texto en silencio.. por ejemplo aquí ubico: "Wahrheit, que es verdadera.. que son los valores lógicos que el trabajo no? en las obras de.. bueno aquí menciona sich in Werk von Ludwig Wittgenstein wider.. estaba comentando sobre eso.. es.. sigue leyendo en silencio.. aparentemente lo que el autor dice a-aquí leyendo linealmente, de izquierda a derecha es que el trabajo -u sea está interpretando el trabajo de Wittgenstein- y dice que se dedica a una construcción del.. Descripciónssprache.. sea de.. un lenguaje.. para un tipo de lenguaje.. beschreibung.. beschreibung sea de exactitud.. un lenguaje exacto.. y Sachverhalte sea que es de los hechos.. los hechos mismos así mismo.. es.. por eso dice de Sachverhalte des Welt widerspiegelt.. y dice con eso podemos encontrar la forma lógica de las oraciones.. de.. es.. de los hechos: Sachverhalte.. de los hechos mismos.. y construcción, precisamente.. luego eso aquí explica no?. lo leo en voz alta.. In den Philosophischen Untersuchungen-machen-machungen más al se daszig Jahre später hat er dann die radikale Wende zur Sprachanalyse vollzogen wobei er aufzuweisen versucht, daß viele der Probleme beim Entwurf einer logischen Beschreibungssprache Scheinprobleme sind, die die All-Alltagsprache.. Alltagsprache suggi suggestat.. Es analiza y su diam

TECNICA	ACLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
		conprev			
ojeada			organiza		
		Infocta			
		normtex			
		conprev			
	lecto				reducir palabras
		macrop			
	alpeain forepai lexic			descripción	decon prefijos decon arriega adivin egdo.
	anaprop				
	lexic wordf			construcción	cognados desconoce terminación de cosas

"Man kann für eine große Klasse von Fällen der Bedeutung des Wortes - "Bedeutung" - wenn auch nicht für alle Fälle - seinen Bedeutung - dieses Wort so erklärende Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache. (Wittgenstein 1956/1967, S.35).

- 10 *hinter philosophisch verachtlichen Wörtern keine Wesenheit nicht*, que las palabras nos., no este., que las palabras no funcionan los conocimientos, algo por el estado sino sólo establece el punto de vista u el enfoque., y que no significados es su uso, como que vez con su uso que el, de
- 15 *cierta manera, tiene sentido*, es meint., "S?" meint sería meinten ¿no? meinten: unpaar., el unpaar. el entiendo., es meint., es verstell., ya ahora me estoy concentrando más en la lectura ¿no? pero lo primero que hice fue darle una vista general ¿no? y ahora hay cosas específicas que me llaman
- 20 la atención, o sea como que que siento que ya le capté parte de lo que quiere decir el mensaje y., y este., bueno me estoy yendo a la cita de abajo., Man kann für eine große Klasse von Fällen der Bedeutung des Wortes Bedeutung - wenn auch nicht für alle Fälle seines Bedeutung - dieses Wort so erklärende
- 25 *Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache* ... bueno esta es una cita de Wittgenstein y es una cita tomada del "Tractatus Philosophicus", me., eso que la única palabra que me está dando problemas es *Bedeutung*, entonces voy a la *Bedeutung*, "S?" *Bedeutung*: un., empleo., *Bedeutung*: está en mayúsculas entonces sería empleo: el un., *Bedeutung*: el empleo, la utilización, aprovechamiento, sí., entiendo más u menos la cita., el hombre puede, para una grande clase., para una clase grande, para accrescer, el empleo de las palabras., el significado del empleo de las palabras.,
- 30 *bueno aquí en un caso entonces, lo interpretaría entonces como un nuevo ¿no? si el hombre puede*, cuando, entonces también., no puede., para todos los accrescimientos, su empleo., *idéeses Wort so erklärend*, lo que estas palabras explican, entonces dice el hombre puede enclarescer, para una grande
- 10 *clase*, de accrescimiento de las pal. del significado de una gran clase., de uso de accrescimientos de su del empleo de las palabras cuando, no puede., para todas las., cuando no puede enclarescer para todos los accrescimientos, su empleo., el significado de., de las palabras es su uso en el habla.,
- 15 *en el lenguaje*,... estoy agregando, viendo la última., la última oración del párrafo anterior., donde dice *Klump*,... obviamente *Klump* es el mismo verbo que *enclares*, cuando... bueno una aclaración a estos problemas., es más., lo visto, u lo subsecuente., nicht, "S?" nicht, nacht, nacht,...
- 20 *unferndlich*, nicht, verbo., nacht, nacht, una aclaración a estos problemas es más., lo subsecuente., cuando, cuando

Para una clase amplia de casos de utilización de la palabra "significado" -aunque no para todos los casos de su uso se puede explicar esta palabra de la manera siguiente: El significado de una palabra es su uso en la lengua.

TECNICA	ACLARA	EJERCENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
	lexic			- <u>no se puede explicar</u> - <u>los palabras fillos</u> - <u>fillos no se puede</u> - <u>sea su esencia</u>	transparencia sintax L ₁
	anaprop				
	traduce		autoevo		
		nomexa			
		comprev			
	lexic				
diccio	grafic				discrimina morfoc.
	cognado			- <u>no se puede explicar</u> - <u>hombre = hombre</u> - <u>fillen = en caso</u> - <u>cruda...</u>	ortograf. similar varios significados desconoce terminos / número
	lexic				
	sintax				
	anaprop				
			repite	- <u>no puede explicar</u> - <u>esta palabra</u>	
	tradux		repite		
	lexic		incomp		
			repite		
			organiza		
	lexic			- <u>ist abzuwehen</u> - <u>se puede prever</u> - <u>es posible</u>	reflexión por darle sentido
	lexic				

"Man kann für eine grosse Klasse von Fällen der Benutzung des Wortes "Bedeutung" — wenn auch nicht für alle Fälle seiner Benutzung — dieses Wort so erklären: die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache." (Wittgenstein 195/197,3,35)

"Para una clase amplia de casos de utilización de la palabra "significado" — aun que no para todos los casos de su uso — se puede explicar esta palabra de la manera siguiente: el significado de una palabra es su uso en la lengua." (Wittgenstein 195/197, 3, 35)

de la palabra más bien se aclara en su uso que en su significado. y yo creo que esa es la idea. general, no voy a entrar a ver a ver si me faltó algo importante. Die Auseinandersetzung mit dem logischen Empirismus um die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich in Wachtl., está, no me acuerdo. Auseinandersetzung, aunque el lo mismo. sí voy a ver, porque parece que eso, que es una palabra importante aquí, 1297. Así, sin, sin, aus-sin. no, esto no Aus-aus-aus-setzung; explicación, n. entiendo, ee., entonces es la explicación — creo que des orden de empirismo lógico — sobre la verdad de las uteraciones. se de claro esta, una cosa así, en, en la obra de Ludwig Wittgenstein. después que? u en continuación, en su. — porque seguramente hablaban antes de de alguna cosa?, en su siguiente obra. Tractatus-Logico-Philosophicus. él busca, hat es versucht, u él más bien encuentra 1271. Hauptanliegen des. Wiener Kreises ... n. hat es, jah n. el exene. porque este versucht n. n., no, no es, exene es ya para ver versucht, el exene. yo creo que un-un espíritu u u-un. título de. Wiener Kreises. algún Kreises. dónde de busca. élno. recurriendo de busca encuentra, la lengua escrita. no! no es escrita. Beschreibung es como describir que un lenguaje de descripción? zu qué está?. Beschreibung es descripción. 1107. Beschreibung: describía, descripción ps hay más que descripción. bueno, entonces como constituye una descripción del lenguaje. donde. Sachverhalte des Welt. algo como cosas del mundo, objetos del mundo. donde se refieren en. objetos del. del mundo. (Dabei würde die logische Form des Sätze die Sachverhalte genau abbilden). en su. él. con un él. ee., ab-cómo está de constituir la forma lógica de uteraciones de, ps de esas cosas del mundo que una forma lógica de uteraciones. de. bueno vamos a ver Sachverhalte para no tener dudas aunque yo más o menos me imaginé que es: como cosas del mundo que? 1157) Sach. ac Sach efectivamente es como, objeto. yd. Sachverhalt: estado de cosas, circunstancias. ps ya vea ja, ja, que no es muy lejos. n. entonces en, en la Investigación Filosófica, 30 años más tarde. él. hace unos cambios radicales de. de entender del lenguaje. pero, de todas maneras esto, no lo entiendo muy bien, lo que queda aquí. 15 como lo crea principal, ideo que mucho de la problema, de esto ya no me acuerdo qué exactamente. y lo vilijate! de la forma, de la forma. no, muchas de las palabras son problemas de existencia de lenguaje de descripción, del lenguaje

TECNICA	CLARA	COHERENCIA	MONITOR	ERRORES	OBSERVACIONES
		macro	oculta		
directo	formal léxico léxico			- Aus-transfere- -confundido -alta con -refleja	el diccionario no da esta equivalencia de-termina propicio de settings
		macro			
	alepin léxico			- versucht-intentó (Wachtl = buscó)	
	léxico léxico formal		corrige incongr	- el	se arrastra pero la falta de- termina a ligada!
	traduce léxico			- [lenguaje de descri-]	ya lo tenía pero carece de sentido para ella
	traduce léxico			- abbilden = representar (tradúce en inglés construir)	falso cognado
directo	contexto	congru	intelig		trato de encontrar o deducir signific. por contexto pero para entender va el diccionario
		macro			
			autoeval		
directo	anaprop	sintet	corrige		corrige palabras.

- lógico de descripción.. o sea muchos problemas.. -yo creo que
 20 problemas filosóficos que existen.. es decir surgen como problemas
 de apariencia y resultan de.. del lenguaje de descripción o
 sea metalenguaje ¿no?.. muchos veces.. sí.. y luego ya ya lo
 que dice.. él analiza estas expresiones.. y la aclaración de
 este problema que.. que no se debe buscar ningún conocimiento
 25 filosófico de las palabras, sino ver.. uno más bien tomar al
 punto de vista de que el significado está en su uso ¿no? o
 sea yo creo que esto más bien es lo principal, bueno para mí
 al menos y luego lo confirma con esta cita. ¿"Podrían hacerse
 un resumen ahora"? bueno, sí ya más o sea no?.. ¡escríbelo!..

La explicación de la verdad de las oraciones por medio del
 empirismo lógico se manifiestan en la obra de Wittgenstein.
 En su obra posterior trata de construir la descripción del
 lenguaje donde se reflejan las cosas del mundo. En la In-
 vestigación Filosófica él propone cambios radicales. Dice
 que muchos problemas son problemas de apariencia de la for-
 ma lógica del lenguaje de descripción. Analiza las expre-
 siones "él piensa", "él entiende" y llega a la conclusión
 de que los significados de las palabras están en su uso.

TECNICA	ACLARA	CIENCIA	MONITOR	✓	ERRORES	OBSERVACIONES
		macrop		•		} su interpretación se acerca a las ideas de Wittg
	anaprop	sistat		•	esencia (persiste)	
		macrop		•		
		infocla		•		
		horatex		•		

Interpretación y Evaluación.

Una vez determinados los pasos de cada lector procedí a interpretar globalmente su proceso incluyendo el resultado de su comprensión:

Lector I.

Primero examina superficialmente el texto para familiarizarse con su contenido (ojeada).

Se apoya en normas textuales que ya conoce (normtext): título, citas, etc. En especial llaman su atención las comillas (líneas 12-14), signos diferentes a los que estamos acostumbrados (c.f. anexo C). Se apoya en éstos y otros signos tipográficos, como cursivas y paréntesis, (grafic) para hacer sus predicciones iniciales sobre el texto.

Después procede a su lectura en forma lineal; dice en voz alta las palabras que reconoce (lexic) y también las que desconoce.

Está consciente de cuál es su tarea a leer (organiza): "...no conozco todas las palabras éstas.. pero no es necesario que yo las sepa con toda precisión (l. 31-35)". Es consistente con este propósito durante el trayecto de su lectura.

Cuando no reconoce alguna palabra, ni puede deducir su significado, pero presiente que la información es clave (infocla), la

subraya (marca). También lo hace cuando está desconcertado por alguna inseguridad y desea resolverla más tarde (pospone). Por ejemplo, cuando encuentra die die (1.53) piensa que se trata de un error tipográfico, no sabe que son dos palabras distintas (pro nombre relativo + artículo); más tarde, cuando vuelven a aparecer, descarta la hipótesis de que era un error.

Se detiene a analizar algunas palabras para deducir su significado (contexto) como: seinem (1. 38) y Frühwerk (1. 42).

Conforme avanza y se enfrenta a más palabras desconocidas utiliza sus conocimientos sobre el tema (conprev) para darle sentido a su lectura: "...porque ya está hablando de 'forma de las oraciones' y tiene la palabra 'exacto', entonces tiene ya que ver directamente con las preocupaciones de Wittgenstein...(1.156-161)".

En general se arriesga y adivina el sentido global de las oraciones a pesar de no conocer todas las palabras. Se apoya en su razonamiento lógico de las ideas (razona): "...es decir que en el Tratatus se preocupó por el.. la construcción de los hechos ..y..la construcción de..de las proposiciones.. y su idea es que éstas dos corresponden..éste es el tema del Tractatus...(1. 110-122)".

Esa confianza lo conduce a no buscar Beschreibungssprache sino a adjudicarle un significado que encaja lógicamente pero que es incorrecto.

Su conocimiento de la organización del discurso también le ayuda a identificar y a elaborar la idea global (macrop): "..entendiendo muy poco..creo que la siguiente oración habla muy precisamen-

te de todo lo que había sido introducido anteriormente (l. 56-60)". Aún más, si detecta conectores parte del supuesto de que en esa oración se conjugan dos partes: "...me detengo en wenn-sondern, me está dando la estructura, son conectores ¿si? wenn sondern... estoy tratando de ver más o menos ¿cuál es la estructura de las dos partes ligadas por wenn sondern y cuáles son las palabras importantes en cada una de ellas...(l. 150-155)".

Su conocimiento de la sintaxis general le ayuda a simplificar la estructura sintáctica (simplsin) y a determinar información clave (infocla): "...yo pensaba que no era importante, pero como éste es el verbo... estamos hablando de representar exactamente o representación exacta.. entonces Sachverhalte tiene que ser lo que representa o lo que es representado... (l. 87-91)". También le ayuda a deducir (contex) palabras como *Wende*, *Untersuchungen* y *Jahre später* por estar modificadas por otras que sí conoce.

Su conocimiento de sintaxis de L₂ se vé reflejado en la determinación del verbo en una cláusula subordinada: "...abbilden.. debe ser un verbo, porque luego los ponen al final..ya ves, cuando uno no sabe es que luego estaba al final...aparte de que la terminación, creo que es terminación verbal...(l. 73-77)". Aunque identifique el verbo no se anticipa a ello, estrategia observada en otros lectores.

Por otro lado, su desconocimiento de la L₂ se refleja al no reconocer *würde* (condicional) como auxiliar; ésto le impide buscarlo en el diccionario en su forma simple de infinitivo *werden*

(1. 71-72). Por lo tanto no lo encuentra y lo deja (desiste).

Otros ejemplos de falta de conocimiento lingüístico son: no discriminar la mayúscula que determina a los sustantivos en alemán (grafic-) y tampoco la 't' de la tercera persona (morfol-), lo que propicia que su consulta al diccionario sea fallida nuevamente y se desvíe del sentido que llevaba construido: "...Sucht (correcto : sucht = busca)...enfermedad, manía, toxicomanía; ¡qué extraño! ¡no entiendo nada!... (1. 164-166)". Hacia el final, una vez que comprende la idea central, otorga un significado metafórico a esta palabra: "...él está atacando la forma de hacer filosofía sobre el lenguaje..y dice que hay que concentrarse en el uso.. entonces ¡ya tiene más sentido esta palabra enferme-
dad! (1. 205-210); otra vez, concuerda lógicamente pero el significado no es el correcto.

La falta de dominio de reglas para la formación de palabras se observa cuando decide buscar Beschreibungssprache, la segunda vez que aparece en el texto; no obstante su dominio del tema, lo traduce como 'descripción de lenguaje', no como 'lenguaje de descripción' que es la traducción correcta. Otras veces confunde palabras que se parecen ortográficamente (1. 160): Wesenheit (esencia) por Wissen (conocimiento).

Se salta muchas palabras que desconoce y se aproxima a su sentido más por el contexto, que consultando el diccionario: "... a veces es difícil buscar en el diccionario porque sigo pensando en el texto ¿no?, y haciendo hipótesis.. entonces no.. pierdo el

orden alfabético.. (l. 227-229). Sin embargo, cuando aumenta la incertidumbre y no puede completar el hilo del significado procede a consultarlo.

Gracias a su conocimiento de las normas textuales predice - que en la cita se confirmará el sentido principal del párrafo. - Lo comprueba de inmediato porque reconoce los sustantivos principales y la sintaxis es muy parecida a la castellana: "...voy a ver la cita a ver si con estas pistas que se me están formando - puedo entender la cita que a lo mejor es ya.. dice todo ahí: *Man kann...in der Sprache..* sí bueno la clave está después de los dos puntos de la cita obviamente.. este ¿dentro de la cita quiero decir! o sea él introduce.. introduce algo y luego dos puntos y es ahí donde dice lo más importante.. entonces: *die Bedeutung eines - Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache..* el significado de una palabra está en el uso que se le da en el habla...(l. 77-88)". - Pudo aplicar sus estrategias de L₁ gracias a que la sintaxis resulta semejante a la L₁ y algunas palabras se parecen a L₃ (la inglesa) que domina.

Su proceso de comprensión global (macrop) se desarrolla paralelamente al de reconstrucción de la estructura discursiva (log-text): "...y la tercera parte que elabora esta idea de que quiere decir estudiar el lenguaje..e.. en el uso..entra en más detalle..entonces esta segunda oración está en medio de la primera y de la tercera, no sólo en orden, sino.. lógicamente, ¿no?, conceptualmente; es la transición entre las dos cosas..(l. 238-243)".

Este lector realizó su tarea en treinta y cinco minutos y la evaluación indica que obtuvo veintidos de los treinta puntos a que equivale la macroproposición del párrafo que leyó:

I

(1)	(1)	(5)	= 7
Tractatus	estructura de proposiciones	representa los hechos del mundo	
(1)	(3)	(2)	= 6
Más tarde	cambio radical	(problemas de estudiar) el lenguaje ordinario	
(2)		(7)	= 9
solución a estos problemas	.	sino el significado SU USO	
			22

El cuadro en blanco (ausencia de conceptos) puede deberse a una decisión consciente, pues se trata de una lectura global, o bien a que la estructura sintáctica requería de un dominio lingüístico mayor. Su reconstrucción del párrafo va más allá de una 'comprensión' (semántica) para conseguir una 'interpretación' (pragmática) (Cavalcanti, 1983:83 s.s.), basada en actos retóricos (Widdowson, 1975 y 1979) y de disertación (Castaños, 1984).

Lector II.

Empieza a leer linealmente, reconociendo palabras y buscando elementos que integran la estructura de la oración (syntax). Busca primero el significado del verbo y luego simplifica la oración (simpson) por ejemplo, "la que refleja la Sachverhalte"; después busca los otros significados. Otras veces, primero localiza el sus-

tantivo, luego va el verbo como en: "In den Philosophischen Untersuchungen... hat vollzogen"; y por último, al complemento: die radikale Wende.

Se nota su dominio sintáctico al reconocer las terminaciones de los casos y también al identificar el verbo y sus auxiliares: "...el verbo es reflexivo porque tiene sich (1. 12)"..."...entonces en tal obra..después viene sujeto-verbo, tuvo él..no, aquí - veo al seguir leyendo que no es hat sólo sino hat versucht..entonces es un pasado: buscó.. (1. 57-58)".

Sin embargo, a veces falla en su reconocimiento, pues würde + abbilden = representaría (condicional) y lo confunde: "...luego veo que ésta es una parte de un verbo: würde abbilden.. éste es un.. si no me equivoco..werden con el participio da lugar a una construcción pasiva..(1. 140-142)".

Su conocimiento sintáctico también le ayuda junto con la utilización de signos tipográficos (grafic), a resolver la cláusula relativa dem er nahestand - ('al que estaba muy ligado', ver l. 103-112).

Infiere el significado de una palabra (context), pero más adelante el significado no es congruente (incongr). La duda lo conduce a consultar el diccionario: "...entonces él buscó..él tuvo una preocupación..a ver..|versucht! en principio había pensado que era buscar.. pero no 'buscó' una preocupación sino 'tuvo' como preocupación principal..entonces necesito rectificar, dentro de los posibles significados del verbo, si versuchen como transiti-

vo. tiene otro significado aparte de buscar.. versuchen: probar, ensayar, poner a prueba.. entonces él.. probó.. ¡ah! él probó.. (1. 94-100)". Su inseguridad y su búsqueda aparentemente fueron exitosas ya que se trata de un verbo que tiene varios significados. Sin embargo, al concentrarse de nuevo en la siguiente palabra, pierde el hilo del significado que lo había conducido a buscar otra acepción. Ésto es evidente porque regresa a interpretar lo como buscó.

Un paso que utiliza con frecuencia para determinar la categoría gramatical de las palabras es el uso de terminaciones (morfol) y de la mayúscula característica de los sustantivos (grafic): ". ..set-zung..set zen..setz.. como no está, tengo que buscar el significado del sustantivo a partir del significado del verbo ¿sí?.. y no está ung que es una terminación que forma sustantivos.. (1. 29-35)"..."..Kreises ..Kreis.. o sea, ésto está en genitivo entonces esa es la terminación del genitivo y lo que debo buscar es Kreis que está aquí como masculino: ¡Círculo de Viena! (1. 71-73)".

Se apoya en los cognados, incluyendo las palabras transparentes al inglés. Si es un falso cognado puede, en unos casos, no ser tan significativo el error, como en el caso de wider (correcto: contra; en inglés = más amplio) ver (1. 48). En otros casos, sí entorpece el sentido como en el caso de abbilden el cual concibe como construir (correcto: representar; en inglés, build = construir).

Sus conocimientos de formación de palabras no son muy sólidos pues no los emplea con el mismo rigor seguido en otras instan

cias. Por ejemplo, divide Beschreibungssprache busca en el diccionario la parte que desconoce, y luego lo interpreta como 'una definición de la lengua' (correcto: lengua de descripción).

En ocasiones, como en el caso de Untersuchungen, cuando la palabra no se debe dividir, su esfuerzo más que ayudarlo, lo desvía del proceso de comprensión. Por estar inmerso en su búsqueda, hasta más tarde nota las comillas, que le indican que se trata del título de una obra.

En éste, como en el caso del lector anterior, la ortografía similar de palabras lo desvía de la palabra que busca o le dificulta su búsqueda en el diccionario: "...die Verwendung.. Ver.. Ver-werf-ung: rechazamiento, reprobación..falla.. en último caso.. él analiza para este fin.. la.. ¡fíjate estoy buscando mal!: Ver-Ver.. wend.. ung.. ¡acá está!; uso, empleo.. (1. 224-228).

Como parte de su lectura lineal y de su conocimiento de la sintaxis identifica las preposiciones y las relaciona con la declinación correspondiente. Sin embargo se nota una falla de dominio traduce um (acerca) como para y zur (hacia) como sobre. A veces, a pesar de conocer la equivalencia correcta, tiene dificultad para confirmar su significado por el contexto debido a algún error de significado de la palabra que antecede o que sigue; procede a verificarlo: "...que muchos de los problemas..beim es a lado de ¿no?.. al lado de.. Beschreib.. descripción lógica de la lengua... que muchos de los problemas beim -yo tengo la idea de que significa al lado de pero aquí no me funciona esa traducción entonces la preciso- bei

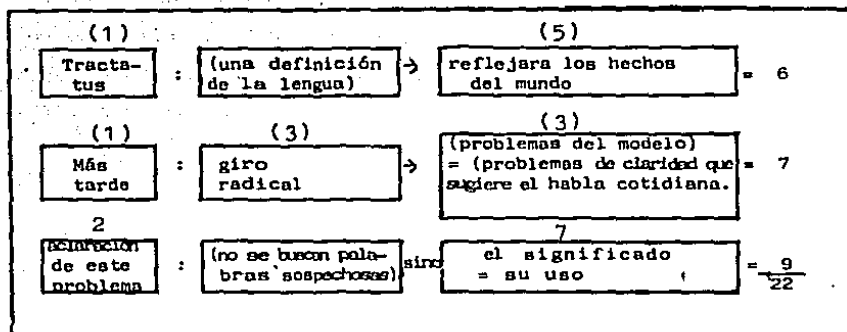
con: -dativo como preposición significa junto a...mm.. con él, cerca de él.. sigo buscando para ver si encuentro otro significado de la preposición que me funcione mejor en el texto.. pero..entonces que muchos de los problemas al lado de o..aunados a, digamos —en una traducción no literal— al modelo de una descripción lógica de la lengua son problemas.. (l. 187-210)". La falta de manejo de estos nexos, así como gran preocupación por las terminaciones de los casos obstaculiza una lectura más fluida.

En general no se arriesga. Realiza una comprensión apoyándose muy de cerca en la gramática. Reconoce que se siente más seguro si se cerciora del significado de cada palabra y analiza la estructura sintáctica: "...es que luego así como que quieres.. entender más rápido el texto r-reviendo o llenando más allá y no..a veces me funciona pero pocas veces, yo—o—si quieres ya estoy muy encerrada en un sistema y entonces ése es el que siempre procuro.. (l. 269-273)".

En su desarrollo profesional es traductor de latín y griego y parece aplicar las mismas técnicas que le funcionan para realizar sus traducciones, como son el análisis detallado de la estructura de la oración y las relaciones sintácticas regidas por los casos.

Este lector realizó su tarea en 50 minutos y obtuvo 22 de los 30 puntos del total; igual puntuación que el lector I.

II



Su dominio sintáctico, así como un enfoque detallado hacia la lectura, han permitido que este lector resuelva ciertos detalles lingüísticos. Sin embargo, el análisis sintáctico excesivo le impide leer grandes trozos del texto. Tal vez a ello se deba que, habiendo obtenido el mismo resultado de comprensión que el lector anterior, ello le haya tomado un 50% más tiempo.

Lector III.

Comienza su lectura de manera lineal. Se apoya en los sustantivos y el verbo de la primera oración para aproximarse al contenido del texto. Se arriesga a reconocerlos y por el momento no se da cuenta que los está confundiendo con otros de ortografía símil.

Está tan seguro de su reconocimiento que trata de adaptar el

significado para que concuerde con el contexto. Más tarde se percató de su error: "...spiegel, spiegel.. ¡ah! se refleja y yo ¿por qué lo estaba confundiendo con 'play' (spielen).. o sea, eso me pasa muy frecuentemente.. es que siempre confundo las raíces.. (l. 119-121)". Esta manifestación que hace es congruente con la pérdida de confianza que demuestra a partir de este momento; de la que veremos ejemplos más adelante.

Como no entiende después de la primera leída rápida, vuelve a leer (repite) desde el principio. Deja pendiente las palabras que desconoce (pospone). Va acumulando incertidumbre. Y cuando ya no puede con las dudas las verifica en el diccionario. Lo consulta con frecuencia a lo largo del resto de su lectura y le dedica mucho tiempo leyendo toda la entrada de la palabra y otros conceptos relacionados. Aunque está consciente de su consecuencia: "...y aquí lo que no me gusta es perderme en el diccionario pero si no..no voy a entender.. tengo que.. tengo que hacerlo (l. 116-117)", parece disfrutarlo. (l. 121-130; 133-145; 272-282; 298-322; 358-370; 398-405; y 417-429).

Se le dificulta, además, localizar las palabras en el diccionario dentro del orden alfabético: (l. 143, 185, y 218), o porque en alemán las agrupaciones de letras son diferentes a las del castellano: sach con uv.. Säge, Sägen, Sägewerk.. entonces ¿cómo está? s, t, u, v, w..x, y, y z? entonces esto tendría que ser.. ¡ah! pero es-es ch primero (l. 179-182)".

A veces el diccionario le resulta útil porque encuentra ejem

plos de uso de la palabra con preposición y ésto lo traslada o aplica en el texto: "...y aquí está la oración sich in der Sonne, aquí ¡in! entonces el reflejo está dado aquí en im (Werk), en el trabajo de Wittgenstein.. (1. 125-132)".

El desconocimiento de preposiciones a veces le impide obtener el sentido de la idea: "...el dió un giro radical a su concepción sobre: (al).. mj o sea que muchos problemas de una cosa que es el Entwurf (simpsin)..mj..son problemas schein..de..son quién sabe qué diablos de problemas, pero que están de una lógica de..del lenguaje.. del lenguaje (1. 348-354)".

Sabe desglosar palabras (formpal) y se apoya en su conocimiento de las terminaciones (morfol): "...Wahrheit.. entonces.. "heit" es un sustantivo femenino con wahr tampoco me acuerdo;son palabras que creo que son claves.. las tengo que buscar después (pospone).. (1. 9-12).

Sin embargo, con palabras compuestas tiene dificultades; por ejemplo, al analizar Beschreibungssprache para buscar su significado en el diccionario. Aunque parece conocer las reglas de formación de palabras: "...el dió un giro radical a su concepción sobre el análisis del lenguaje (Sprachanalyse)... (1.340-341)", es evidente que al carecer de dominio sobre el tema, o bien estar familiarizado con el término 'descripción de la lengua' y no con el de 'lengua de descripción', le impide acertar: "...Beschreibung es la descripción.. Beschreibungssprache.. el lenguaje de la descripción o una descripción del lenguaje.. (1.

241-247)". Opta por esta última y no por la correcta, (1. 263, 265, 354, 372, 409, 465 y 580).

Cuando separa Auseinandersetzung, palabra que en este caso tiene un sentido figurativo, se tarda mucho en entenderla ya que el sentido de sus partes no corresponde al significado que se le da en este texto. Por tratarse del sujeto de la primera oración del párrafo, su comprensión global no avanza durante los primeros quince minutos de su lectura. Por fin la encuentra como: la explicación, la aclaración. Su fuente, a pesar de ser un buen diccionario, no incluye el significado 'confrontamiento' que es el equivalente en este texto.

Se apoya en palabras que le parecen conocidas como abbilden (lexic). Al tratar de integrarlas al hilo del significado se peca de la incongruencia. Esto le da desconfianza y continúa de ahí en adelante, leyendo linealmente y traduciendo casi palabra por palabra.

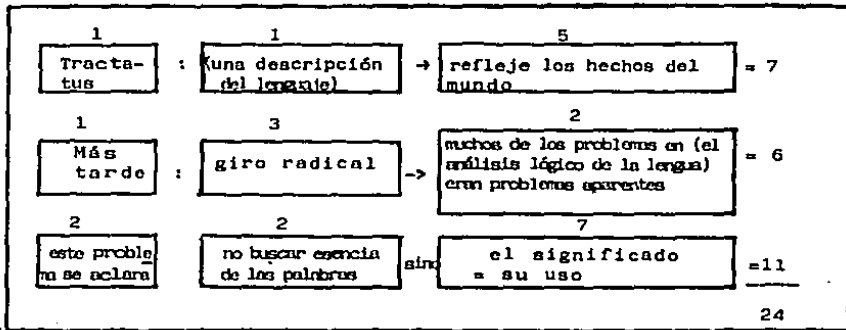
Esta inseguridad lo hace depender mucho del diccionario. Re conoce que por estar fijándose en el léxico pierde el significado que llevaba desde el principio: "...bueno, el cual sugiere Alltagsprache.. voy a corroborar Alltagsprache, porque sí, no, no va ya a ser que me equivoque, no sé si tag es día y Alltag. es de todos los días.. será.. no se.. Alltagsprache.. j, k, el.. Alltagsprache.. Alltagsprache.. además o sea es un sustantivo, Alltagsprache.. no lo voy a encontrar.. no está aquí.. All, s, t, Alltäg lichkeit.. Alltag: vida cotidiana.. sí.. en el lenguaje cotidiano

.. entonces, ¿cuál fue el giro que él dió?.. él antes..¿no?, no entiendo muy bien.. (1. 447-453)".

El desconocimiento de la materia tampoco le ayuda a arriesgarse: "...y Wiener ¿qué será? ¡haa!... ¿el Círculo Vienés? ¿Tiene que ver con la Lingüística, o el ¡Círculo de Praga!.. o yo no sé... (1. 310-312)".

Una vez que ha identificado los significados aislados procede a parafrasear y a usar sinónimos (anaprop) para construir la idea global de cada oración. Dialoga consigo mismo (cuestión) y utiliza la entonación para obtener sentido de la que lee (entona).

Su lectura la hace en 60 minutos y obtiene 24 de 30 puntos:



Por carecer de conocimiento del tema no puede apoyarse en él; quizá su tarea se hubiese acortado equilibrando su apoyo excesivo en el léxico aislado, característica predominante de su proceso.

En su intento por construir el sentido global hace un razonamiento lógico (logtext) que le conduce a una buena síntesis final y a comprender las ideas principales del texto obteniendo mayor puntuación que sus colegas anteriores.

Su lectura la hace en 60 minutos y logra 24 puntos de 30 que es el total.

Lector IV.

Empieza su lectura relacionando el título y otros nombres claves con su experiencia del tema (conprev): "...me imagino que si aparece Tractatus Logico Philosophicus y aparece Wittgenstein.. entonces Wittgenstein no es el nombre de.. no el autor de este artículo sino aparentemente es otro autor que está hablando sobre Wittgenstein y su obra del Tractatus Logico-Philosophicus..(1. 8-13)".

Lee el texto de corrido en silencio y trata de aproximarse al tema (anticipa) apoyándose en palabras que reconoce (lexic): Wahrheit, konstruieren, Sachverhalte.

Consciente de que su objetivo no es entender cada palabra decide emprender la tarea de interpretarlo a grandes rasgos (organiza). Hace predicciones sobre el contenido. Especialmente enfoca la última parte del texto; le llama la atención la tercera oración y la cita, especialmente la parte cuya sintaxis es más transparente: "... (después de darle una segunda lectura rápida).. lo que entiendo aquí.. es que con esto se aclara la posición filosófica.. y del conocimiento.. bueno ahí ya tendría que traducirlo.. que las palabras no..no éste.. que las palabras no conducen los

conocimientos, algo por el estilo sino sólo establecen el punto de vista o el enfoque.. y que su significado es su uso, tiene que ver con su uso que sí, de cierta manera, tiene sentido..(l. 77-78)". La falla al confundir Wesenheit con Wissen está presente en este lector, como en sus colegas.

Sigue leyendo en grandes trozos y apoyándose en su conoci — miento de cómo se estructura un texto (normtex): "...o sea como que siento que ya le capté parte de lo que quiere decir el mensaje y..este..bueno me estoy yendo a la cita de abajo..(l. 91-92)".

Se apoya en las claves tipográficas (grafic) como comillas y en su conocimiento previo sobre el tema: "...Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache..bueno ésta es una cita de Wittgenstein y es una cita tomada del Tractatus Philosophicus.. - (l. 95-98)".

Es consistente con el plan que se había trazado de leer en grandes trozos. Se apoya en signos tipográficos (grafic) para - discriminar información secundaria: "...hat er —ein Hauptanliegen des Wiener Kreises, dem er nahestand— versucht.. me estoy - brincando (saltoc) lo que está entre guiones (grafic) (l. 187-190)".

Conforme continúa leyendo y encuentra conceptos relacionados con su comprensión, confirma sus dudas: "...aquí es.. Suchungen.. Untersuchungen.. esta palabrita me llama la atención.. Untersuchungen.. aparentemente es el título de.. de otro libro, puede ser - otro libro que se llama Philosophischen Untersuchungen.. entonces ya tienen sentido los 30 años..entonces lo que menciona aquí es

que escribió otro libro.. como 30 años después probablemente.. (1. 198-203)".

Desglosa palabras compuestas (formpal) como Früh + werk = primer trabajo (1. 154). Al traducir Beschreibungssprache (lengua de descripción) acierta al decir que se trata de un tipo de lenguaje (formpal), pero al no identificar be como sufijo (lexic-), que cambia el significado de schreiben, traduce la palabra compuesta como un 'lenguaje escrito' (1. 25).

Al igual que los otros lectores desglosa Auseinandersetzung. El significado al que llega después de dividirla y consultar el diccionario es el otro sobre conjunto (correcto: confrontamiento) , ver 1. 158-162.

También, como en el caso de lectores anteriores la palabra wider -parte (separada del verbo spiegeln, pero que en este caso sólo enfatiza el significado del verbo (reflejar) o al ignorarla le causa inquietud y le dedica mucho tiempo, eso lo desvía un poco del significado del verbo que ya había conseguido .

Divide Vollzogen (efectuó) y busca el significado de la primera parte: Voll=lleno; pero como no está seguro de las terminaciones verbales (morfol-) no puede decidir si la segunda parte co rresponde al verbo irregular zogen". Como no tiene éxito en su búsqueda deja ésa y va hacia otra palabra.

Al apoyarse en cognados o palabras semejantes como: Man≠Mann (1. 102), Wesenheit ≠ Wissen (1. 178) y que además son polisémi-

cas como Fall =caso., caída (l. 107), se desvía del sentido que llevaba y le dificulta el análisis de la proposición: "...el hombre puede.. para una grande clase.. para una clase grande.. para acaecer.. el empleo de las palabras.. (l. 102-115)".

Si bien su conocimiento del tema (conprev) lo motiva a predecir el sentido del texto, hay momentos en que se aleja del contenido y elabora más allá de lo que dice el texto.

Cuando necesita resolver con más detalle nociones que desconoce, la falta de dominio lingüístico impide que lo logre satisfactoriamente.

Hacia el final cambia conscientemente su propósito o plan de lectura (organiza). Su lectura empieza a hacerse más detallada, buscando palabras desconocidas, analizando la estructura de la oración: "...lo que me interesaría ahorita como alumno que estoy aprendiendo alemán, ya podría ser o-otra intención..ya no leer para comprensión del contenido -a mí se me hace secundario- sino probablemente sí enfocaría entonces la manera en que arman - algunas palabras con la intención de ayudarme un poco en la lectura posterior.. (l. 147-152)". Sin embargo no persiste con este plan.

Al concluir su comprensión es ambigua. A pesar de estar familiarizado con el tema, el texto no parece motivarlo mucho. De-

termina que Wittgenstein dió una vuelta radical, pero no en qué consistió; que hubo un problema, pero no cuál fue.

Por lo tanto en su evaluación obtiene 26 de un total de 42 puntos, no obstante haberle dedicado 40 minutos:

(1) Tractatus	:	(un lenguaje escrito)	→	(4) (contrarefleje) hechos del mundo	= 5
(1) Más tarde	:	(3) vuelta radical			= 4
(2) se aclaran estos problemas	:	(palabras no bus con el conocimiento)		(7) el significado = su uso	= $\frac{9}{18}$

Su manera de proceder en la lectura, a grandes pasos y apoyándose en el conocimiento del tema para realizar sus anticipaciones y saltos conscientes por el texto, no es suficiente. Le hace falta un conocimiento lingüístico más sólido, el cual complemente sus estrategias de lectura para conseguir una idea global acertada.

Lector V.

Desde el principio está consciente de su objetivo al leer (organiza): "bueno, primero yo nada más leo para tener una idea general...(1. 1)".

Da una leída rápida al texto (ojeada) y se fija en las pala-

bras y frases que conoce (lexic); de especial importancia, los - sustantivos. Así se aproxima al contenido del texto: "...por - ejemplo aquí ya..vi Empirismus que está claro desde el principio.. Wahrheit von Sätzen que es la verdad de oraciones y ya sé por don de va a andar..)1. 4-7)".

De inmediato parafrasea la primera oración localizando el - verbo y apoyándose en él para iniciar su comprensión: "...die - die Alltagssprache suggeriert.. mm.bueno, se podría empezar de la ..de la ¿cómo se llama? la final de la oración ¿no? que es..es al go que sugiere la lengua cotidiana..(1. 20-23)..." Procede de la misma manera más adelante..."...dass ihre Bedeutung eben gerade ihr Gebrauch ist: mj..también voy a empezar desde el final..que.. su significado es su uso..(1. 47-48)".

Identifica los compuestos (formpal) como en el caso de Beschreibungssprache, que traduce como lengua escrita, omite el prefijo be y no observa las reglas de formación de palabras: "...es al go que sugiere la lengua cotidiana..Alltagssprache (¡aquí sí las observa..!)..mj.. lo que ella sugiere son problemas lógicas de - lengua escrita¿? Schreibung..(1. 23-24)". Sin embargo más adelan te cuando aumenta la incongruencia, corrobora el significado en el diccionario y corrige una parte del compuesto "...recons- donde él busca construir..la lengua escrita ¡no! no es la escrita..Beschreibung es como describir ¿no? ..un lenguaje de descripción? - ¡ahí lo tenía!)..¿o qué será?..beschreiben es describir..(10"..

beschreiben: describir, descripción ps no hay más que descripción ..bueno, entonces cómo construir una descripción de lenguaje (l. 96-101). Pero, al parafrasear ¡lo cambia! (correcto: lengua de descripción. No obstante haber rectificado el significado de beschreiben, e inclusive haberlo interpretado correctamente al reconstruir el significado global lo traduce al revés, como "descripción de lenguaje". Más adelante en su resumen notamos que en la primera oración traduce Beschreibungssprache como 'descripción de lenguaje' y en la segunda, la traduce al revés, como 'lenguaje de - descripción'.

En general prefiere confiar en su memoria y arriesgarse, que consultar el diccionario el significado de palabras aisladas.

Cuando decide hacerlo le da gusto al confirmar el significado de una palabra: "..ps de esas cosas del mundo ¿no? una forma lógica de oraciones..de..bueno vamos a ver Sachverhalt para no tener dudas, aunque yo más o menos me imagino que es: como cosas del mundo ¿no?... (15") Sach...ajá Sachverhalt: estado de cosas, circunstancias..ps ya ves ja, ja, que no era muy lejos..(l. 107-111).

Tolera cierta inseguridad al enfrentarse a varias alternativas del significado de una palabra. Este titubeo se debe en este caso, a la dificultad de reconocer palabras ortográficamente similares, como en el caso de Wesenheit, que asocia de inmediato con 'Knowledge' (conocimiento = wissen).

La frustración que siente durante el desarrollo de su com —

prensión lo hace reflexionar acerca de la dificultad intrínseca del tema: "...cuando no hay conocimiento filosófico de las palabras.. es que sabes otra cosa ..este..que Wittgenstein es muy pesado en cualquier lengua que lo leas ..¡ja ja! es la verdad, aunque lo lea en mi lengua materna me cuesta mucho trabajo entender lo que él dice ¿no?..sí, es otra cosa del asunto ¿no? deberías es coger algo más..o menos (l. 56-60)".

Una vez que ha detectado la idea más importante regresa a ver si le faltó algo esencial. En esta segunda leída va leyendo a grandes pasos (macrop) simplicando la sintaxis (simplsin) e hilando el significado.

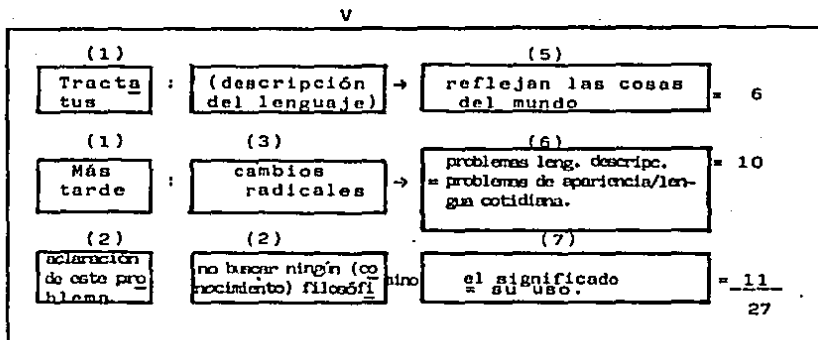
Adivina (context) para no perderlo. Por ejemplo, un lo lee como sobre (acerca); spiegelt sich, como se demuestra (se refleja) hat er versucht como encontró (intentó, pero sucht=buscó). Y a medida que va avanza en su lectura, y desarrolla el sentido global, automáticamente adapta los significados que había adivinado: spiegelt sich se convierte en 'se manifiesta'; hat er versucht - en 'el propone'.

En general se nota un dominio lingüístico mayor que sus colegas.

La dificultad del tema que él mismo vé contribuye, quizá a que no se sienta del todo satisfecho a pesar de haber logrado una interpretación correcta de las ideas expresadas en el texto cuando hace su síntesis.

Obtiene 27 de 30 que es el total; una comprensión casi com-

pleta en 20 minutos:



Su proceso podría considerarse como una mezcla del conocimiento lingüístico, superior que el de sus colegas, y del uso de estrategias desarrolladas en su lectura de otras lenguas que domina. Ejemplo de ello es, ir antes que nada, a donde se encuentra el verbo -casi siempre el final de la oración- dada la recurrencia de oraciones subordinadas y partir de ahí para interpretar la oración (anaprop). Se ve con bastante claridad una interacción que oscila entre tres elementos: 'el léxico', su 'marco conceptual' y el 'segmentador de oraciones'. Cuando la estructura es más difícil y la información más novedosa recurre entonces a un análisis sintáctico más detenido. Los aspectos gráficos y morfológicos no le causan dificultad. Estas características pertenecen más a un estudiante de grado intermedio, que a un principiante, especialmente en su flexibilidad al utilizar las estrategias.

CONCLUSIONES

Proceso de lectura. La observación del proceso en los cinco casos analizados resaltó la forma individual como cada lector concibe su lectura y procede para la reconstrucción del sentido del texto. De los lectores observados, I y IV realizan su lectura en forma global. Los otros tres, especialmente II y III desarrollan su lectura detalladamente. El lector V combina los dos estilos.

De igual manera se convalidaron los patrones de lectura 'top-down', 'bottom-up' e 'interactivo' (ver p. 4 de este trabajo):

- Los lectores I y IV proceden según el patrón 'top-down'; es decir, parten de su conocimiento previo para realizar sus predicciones iniciales, posteriormente buscan información en el texto para confirmarlas. Se apoyan en unidades grandes (oraciones, proposiciones, etcétera) y, conforme surgen dudas, se dirigen hacia unidades pequeñas (palabras, terminaciones, etcétera).

- Los lectores II y III realizan el proceso mediante el patrón contrario, el 'bottom-up'. Parten de unidades pequeñas como palabras, enseguida oraciones, y a partir de ahí elaboran conceptos más generales.
- El lector V actúa de forma más flexible e interactiva. Procede según el 'top-down' para hacer una lectura inicial, superficial, y según el 'bottom-up' al encontrar información novedosa (c.f. p.p. 3-4).

Estos mismos lectores presentan ciertas semejanzas con los modelos teóricos de Coady y Ulijn. Sin embargo, contrariamente a lo propuesto por Coady (ver. p. 8 de este trabajo), respecto al empleo de estrategias -concretas para los principiantes y abstractas para los avanzados- su manera de proceder a la lectura ('bottom-up' o 'top-down') fue la que determinó la elección de sus estrategias:

- los lectores 'top-down', al inicio de su tarea, recurren a estrategias correspondientes a las áreas 'conceptual' y del 'conocimiento previo', y conforme desarrollan su lectura emplean con mayor frecuencia las 'estrategias del proceso'.

- los 'bottom-up', desde el inicio, y a lo largo de casi toda su lectura, utilizan constructos y reglas gramaticales que equivalen a las 'estrategias concretas del proceso'.
- el lector 'interactivo' emplea desde el principio estrategias de las tres áreas. Es notoria además, la semejanza con el modelo interactivo de Ulijn; más específicamente, la dinámica entre tres de sus componentes: el 'interpretador de textos y oraciones', el 'léxico' y el 'sistema conceptual' (c.f. p. 10).

Se encontró también que la experiencia académica de los lectores influye en la forma de proceder en su lectura; los 'top-down' y el 'interactivo' trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras, familiarizados con estrategias y estilos de lectura. Los 'bottom-up' son traductores y realizan trabajos para los cuales la exactitud y el detalle al leer no pueden ser soslayados.

Estrategias utilizadas. Es importante subrayar que en la realización del proceso las estrategias no se realizaron en forma aislada y lineal, sino que aparecen complementándose unas a otras:

- El examen superficial del texto para familiarizarse con él está propiciada por el conocimiento del tema y de normas textuales.
- El resultado de esa ojeada conduce a la determinación de léxico clave y de relaciones sintácticas, bien sea expresándolo oralmente, o mediante señalamientos escritos (subrayados, círculos, cuadros, etcétera) en el texto.
- El empleo del diccionario es más efectivo si:
 - se anticipa la palabra: semánticamente; mediante el conocimiento del tema; funcionalmente, si se determina la categoría gramatical a la que pertenece, y
 - se reduce la palabra a su forma básica, discriminando las terminaciones.
- Los saltos conscientes que un lector efectúa para confirmar la macroproposición semántica del texto, así como la discriminación entre información relevante y secundaria, están relacionadas igualmente con el conocimiento de normas textuales. Este se apoya, a su vez, en signos tipográficos y en la detección de unidades que integran el esquema discursivo (oración introductoria, conclusión, confirmación, etc).

- La simplificación de la sintáxis que el lector realiza como paso para facilitar su comprensión se apoya en el conocimiento de la ortografía, morfología, léxico y sintáxis de la L₂; más específicamente, en el reconocimiento de:
 - los sustantivos como palabras fundamentales en que se apoya el lector para la construcción del sentido de la oración.
 - la mayúscula para identificar los sustantivos en alemán.
 - la localización inmediata del verbo (por ejemplo, yéndose al final de la oración y de ahí proceder a la elaboración del significado, más que tropezarse con él, -cuando se lee de izquierda a derecha- y entonces proceder a identificarlo.
 - la identificación de conectores y su función como pistas valiosas en la predicción de la idea global y en la búsqueda de claves que la confirman.
- La deducción del significado de palabras se apoya en:

- su dominio del tema
 - el conocimiento del significado y la categoría de palabras alrededor
 - la identificación de ciertas funciones de partes que integran el texto (títulos, citas, cláusulas relativas, etc. detectadas a partir de señales tipográficas (comas, guiones, comillas, etc.)
-
- La simplificación de la oración en su estructura sintáctica y el parafraseo de la proposición mediante el razonamiento lógico de su contenido, contribuyen a desarrollar y a mantener el hilo significativo del texto.
 - A nivel más amplio, la reproducción del desarrollo lógico de las ideas del texto conduce a identificar la macroestructura y a elaborar la síntesis de la comprensión; en ocasiones ésto es más evidente por el diálogo que realiza el lector consigo mismo.
 - La determinación de un plan de lectura consciente -para mantenerlo durante el trayecto de la lectura- y flexible -para modificarlo en caso necesario- elimina interrupciones del hilo del significado y ahorra tiempo.

- Por lo tanto, la selección de información (importante ≠ secundaria), así como la aceptación de cierto grado de incertidumbre e incongruencia son pasos importantes en el logro de la comprensión.

Dificultades

Intenté clasificar las dificultades que enfrentan los lectores en la L₂ como Alderson lo propone en sus hipótesis de investigación (c.f. p. 14 de este trabajo):

I. Dificultad al aplicar sus estrategias en L₁, debido al desconocimiento de la L₂, (equivalente a la Ho₂), las que a su vez se pueden clasificar en:

a) ortográficas:

- confusión de palabras que se escriben de manera parecida, falla recurrente en los cinco lectores,
- dificultad para buscarlas en el diccionario, debido a las agrupaciones de consonantes difíciles de manejar para el hispanohablante.

b) morfológicas:

- dificultad para determinar si un verbo es regular o irregular (para su búsqueda en el diccionario);

- mala interpretación u omisión de afixos que los desviaron del significado de palabras y tiempos verbales.

c) sintácticas:

- la dificultad causada por el análisis de estructuras oracionales diferentes entorpeció la aplicación de constructos sintácticos generales (sujeto-verbo-complemento).

d) morfosintácticas:

- las partículas verbales separadas de su núcleo dificultaron la determinación de verbos compuestos.

e) lexicales:

- la falta de vocabulario, una de las carencias que obstaculizaron más la comprensión,
- el manejo deficiente de preposiciones entorpeció las relaciones entre palabras claves.
- el desglose innecesario de palabras largas como *Auseinandersetzung* y *Untersuchungen* dificultó la elaboración del sentido.
- el análisis excesivo de palabras compuestas que al desglosar e identificar sus partes interrumpieron el proceso de lectura.

Esta falta de dominio de la L₂ provocó que los lectores se concentraran demasiado en la 'forma' y descuidaran el 'contenido' durante la elaboración del hilo del significado. La consulta al diccionario, a menudo excesiva, fue otra causa determinante en la interrupción del sentido logrado. Más que una lectura se observó en algunos casos, un proceso de traducción lineal, que posteriormente habían de parafrasear para entenderla.

II. Dificultad para realizar estrategias propias a la L₂ (Ho₁).

Al determinar cuáles dificultades se relacionaban con estrategias de la L₂, encontré que podrían incluirse en el rubro anterior por la similitud de su naturaleza:

- localizar el verbo, especialmente si éste se encuentra al final de la oración,
- reunir e interpretar, como parte del verbo, las partes que se encuentran separadas de él; por ejemplo *wider* (que es parte de *spiegeln*),
- diferenciar terminaciones de casos y número diferentes al castellano: Kreises, no es círculos,
- manejar agrupaciones de letras (especialmente consonantes juntas) características del alemán para distinguir palabras como *Wesenheit* y *Wissen*,
- interpretar correctamente compuestos como *Beschreibungssprache*.

La dicotomía propuesta por las hipótesis 'modificadas' de Alderson (c.f.p.14) no se confirmó a lo largo de esta investigación. Por tanto sugiero que para el problema de la lectura se retome el enfoque más tradicional:

- Falta de estrategias generales de lectura (L_1) o
- Falta de dominio lingüístico en la L_2

Y en todo caso,

- Falta de estrategias de lectura para leer Ls_2

Es decir, que las estrategias de L_2 se consideren no como exclusivas de la L_2 sino tal vez aplicables a cualquier L_2 . Por ejemplo, cognados en L_3 , discriminar si una información desconocida es relevante o no (con base en pistas tipográficas, discursivas, dominio del tema, etc), aceptar cierto grado de incertidumbre sin detenerse, etc.(c.f. lectores I y V).

Sugerencias pedagógicas

He de recalcar algunas consideraciones que, si bien no son novedosas, se confirman a partir del proceso observado en nuestros cinco lectores. Sería útil tenerlas en mente para un curso de comprensión de lectura con características semejantes al descrito en esta investigación.

A. Generales:

- aplicar el conocimiento de las convenciones del discurso escrito (título, puntuación, citas, cursivas y demás signos tipográficos)
- recurrir al conocimiento previo sobre el tema que se lee
- determinar el objetivo de la lectura y conforme a ello diseñar un plan de lectura y tratar de mantenerlo :
 - aceptar cierto grado de incertidumbre en una primera leída
 - desarrollar flexibilidad para saltar conscientemente en el texto
 - discriminar información importante y secundaria
- identificar palabras claves para usarlas de apoyo en la comprensión y en la interpretación
- usar el diccionario de manera 'positiva'; es decir, con conocimiento de qué tipo (categoría) de palabra se busca, saber reducirla a su forma básica para su identificación y hacer uso del contexto para seleccionar el significado adecuado.

B. Específicas, dirigidas al profesor de lectura en alemán

(L₂) y que tal vez podrían aplicarse en la enseñanza de otras lenguas:

- hacer explícita, con ejemplos, la existencia de palabras que se pueden confundir por su ortografía semejante
- trabajar en el reconocimiento, desglose y reconstrucción de palabras compuestas, tomando en cuenta aquellas que no necesariamente se separan, por largas que parezcan, y prevenir al alumno que el análisis excesivo puede entorpecer el significado buscado (c.f.p.p. 106,110)
- practicar el manejo de estructuras sintácticas complejas y diferentes a la L₁ para evitar que el lector se detenga demasiado en su análisis
- mostrar el lugar -con frecuencia al final de la oración en alemán- en que se encuentra el verbo para facilitar su identificación y así la reconstrucción del sentido de la oración
- poner énfasis en la relación entre el sustantivo y el verbo principales para proceder a simplificar la oración / parafrasear la proposición
- practicar los verbos y sus auxiliares, o partes que a menudo se encuentran separadas o intercaladas en el mismo, ya que para hispanoablantes esto no es lo común
- determinar los usos y significados de las preposiciones, ayudando a su discriminación con respecto a otras palabras pequeñas o prefijos con las que se les pueda confundir

- ejercitar el reconocimiento de terminaciones y afijos verbales (de persona, número, regularidad/irregularidad, de tiempo, voz, etc.)
- reflexionar sobre el papel secundario que las terminaciones de declinaciones parecen tener en una lectura global, alertando sobre la interrupción del significado que provoca el análisis excesivo de palabras

Para conocer mejor a sus grupos el profesor ha de servirse, cada vez más de enfoques cualitativos, que complementen a los cualitativos.

Hemos visto que las técnicas que sacan a la luz datos mentales contribuyen a identificar los distintos tipos de lectores. Esto puede ser de utilidad en el diseño de tareas que tomen en cuenta esas diferencias. Al mismo tiempo, mediante técnicas introspectivas, los alumnos pueden convertirse en mejores observadores de su aprendizaje (Guzmán, 1987:64) y aprender de sus compañeros. Esto lo conseguirán si ellos mismos se audiogrababan mientras resuelven tareas de comprensión en parejas y luego escuchan la grabación.

Otra aplicación, motivada por el desarrollo de la tesis, cuyos resultados me fueron de utilidad con alumnos de lectura en inglés (L₂), fue pedirles que al leer sus textos -reportes de experimentos científicos- fueran registrando las palabras que los desconcertaban más y que provocaban que su lectura se interrumpiera. Al escuchar las grabaciones me percaté que se trataba de

adverbios, sin terminación (ly) que los identificara, y cuya ortografía anglosajona difería de la de sustantivos y verbos con raíces grecolatinas. Siendo para mí palabras de relativa importancia para una lectura global, nunca me había percatado que su sola existencia y frecuencia les diera tanta inseguridad.

Estoy de acuerdo con Ramírez (1987:246) en que puede ser altamente educacional lograr mayor conciencia en el alumno; es decir, que conozca sus capacidades para aprender, así como los problemas a que se enfrenta. En la medida que , como profesores, aprovechemos el contacto que tenemos con ellos para sacar a la superficie procesos que con frecuencia pasan desapercibidos, les estaremos ofreciendo mejores herramientas de aprendizaje.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Con este trabajo se pretende abrir discusiones alrededor de una metodología cualitativa, que tome en cuenta la visión y la experiencia de los sujetos que aprenden lenguas extranjeras. Las técnicas y los criterios aquí utilizados son propuestas para que el investigador desarrolle en el futuro:

- Es fundamental conocer los principios y los objetivos de la Etnografía así como sus técnicas de investigación particulares para servirse de ellos sin alterar su esencia; así estaremos más cerca de obtener resultados válidos.
- Igualmente trascendental es conocer las ventajas de las técnicas introspectivas sin perder de vista sus limitaciones, los distintos tipos de reportes verbales que se pueden obtener, así como la dificultad que implica para el lector verbalizar sus pensamientos durante el proceso de comprensión. Es esencial, por ello, contar con un período de entrenamiento en el que se detecten esas dificultades y se intente solucionarlas (c.f. Rankin, 1988:126).
- Contar con colaboradores preparados para realizar las entrevistas, las transcripciones y el análisis acortarán el tiempo de interpretación de los resultados.
- La taxonomía aquí utilizada, no obstante el ajuste rea-

lizado durante el proceso de análisis, es una herramienta útil para futuras investigaciones que, además, la habrán de ir afinando. Sugiero agregar una columna +/- (propicia entorpece) para cada una de las cuatro categorías de pasos con el objeto de determinar más claramente la influencia, negativa o positiva, de unas con otros.

- Al realizar estudios sobre estrategias de lectura habrá que distinguir entre:
 - cuáles estrategias de la L_1 sería óptimo transferir a la L_2 , dependiendo del tipo de discurso que se trate (científico, literario, poético, informativo, etc., y del estilo de lectura (global, en detalle, receptiva, interpretativa, etc.)
 - cuáles estrategias emplean los lectores que tienen práctica leyendo otras lenguas y que podrían transferirse al aprendizaje de la nueva lengua
- Conviene que los resultados de procesos psicolingüísticos, como elaborar un resumen, se complementen con técnicas introspectivas del proceso para tener una visión real del dominio que se tiene de cierta habilidad.
- Los estudios basados en técnicas introspectivas deberían complementarse con datos retrospectivos para recuperar información valiosa o evitar fallas en su interpretación (c.f. Dausendschön-Gay et al., 1986:143).

La interacción de alumnos en el salón de clases provee al profesor y al investigador con información muy valiosa ya que existe una comunicación idónea cuando se comparte el mismo 'interlenguaje'. De primera importancia será diseñar técnicas para obtener datos mentales cuya aplicación, más sencilla para el salón de clase, esté al alcance del profesor y de los alumnos. Para ello sería ideal contar con laboratorios cuyas grabadoras y audífonos fueran fácilmente transportables, del tipo 'walk-man' y que las mesas permitieran el trabajo en parejas o pequeños grupos (Gómez S.C. 1986)* mientras se registra la información.

Por último, una recomendación a los coordinadores o administradores encargados de evaluar al cuerpo docente: más que llenar cuestionarios que cuantifican un comportamiento predefinido, habría que observar cualitativamente ciertos procesos, como: en qué medida se 'retroalimentan' -en distintos niveles- profesores y alumnos para lograr el aprendizaje, de qué manera las actividades en clase coinciden con las necesidades y deseos de los alumnos, o si lo que el alumno logra es tá propiciado por los materiales didácticos en que se apoya. Extraer instancias de estos procesos contribuirá a crear soluciones didácticas con más sentido para el que aprende una nueva lengua.

* comunicación personal

A N E X O S

1. ¿ Durante mi proceso al leer en esta lengua extranjera cual es mi mayor problema ó dificultad para comprender un texto ?

1.3. Theorie und Analyse des Gesprächs

1.3.1. Die Kategorie Gespräch

- 4 Das Gespräch ist eine Grundeinheit menschlicher Rede. Diese Einsicht bedingt einen dialogischen Sprachbegriff, den *Wilhelm von Humboldt* folgendermaßen erläutert: „Es liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus, und die Möglichkeit des Sprechens selbst wird durch Anrede und Erwiderung bedingt“ (*W. von Humboldt* 1963, 138). Das Sprechen oder mit *Humboldt*: Die Anrede des einen ist somit auf die Erwiderung der anderen hin angelegt, nur im Gespräch erfahren wir voneinander.

2. Con respecto al texto que acabo de leer ¿ Cómo organicé la información mentalmente para poder utilizarla ? Daré un ejemplo de alguna oración de esta lección en que fue más claro este proceso :

3. ¿ Puedo hacer un trazo mental de lo que me sucedió mientras buscaba una solución (apliqué reglas, recordé hechas, hice inferencias, etc.) ?

4. En caso de haber percibido que no estaba siguiendo el proceso adecuado que una situación o problema me exigía cambio de estrategia ? Sí No
Puedo dar algún ejemplo ?

136 *J.* En caso de haber identificado algunas de las pistas enlistadas a continuación, intentaré jerarquizarlas en el orden en que se dieron.

(1 = primer paso; 8 = al último):

- Significado lexical
- Sintaxis superficial
- Sintaxis profunda
- Silaba - morfema
- Experiencia del mundo
- Correspondencia entre grafemas - morfofonemas
- Algunas otras

6. Comentarios (alguna otra cosa que me ocurrió durante la lectura para que esta descripción sea más completa):

7. Qué tipos de ejercicios siento que me han sido más útiles en este curso de lectura ? (Jerarquizaré por orden de importancia)

- de explicaciones gramaticales
- de práctica de aspectos gramaticales (Morfología, sintaxis)
- ción específica dentro de un texto localizar informa-
- de referencia anafórica/catafórica
- de conectores
- de completar
- falso/verdadero
- glosario
- usar el diccionario
- fonéticas
- de deducción del significado
- otro ¿ cuál ? _____

¿QUE SUCECE CUANDO LEES?

El propósito de este cuestionario es que me permitas conocer en detalle los pasos que realizas al leer en una lengua extranjera. Para ello te pido que contestes a las preguntas en el orden que se te presentan (como si se tratara de una entrevista). TRATA DE PENSAR EN VOZ ALTA Y ESCRIBELO.

1.- Reflexionando sobre tu tarea en general, al leer en esta lengua extranjera ¿cuál crees que es tu mayor problema o dificultad para comprender un texto? _____

2.- A continuación te presento dos tareas: a) lectura global de un párrafo y b) lectura detallada de una oración.

a) Lee el siguiente párrafo tratando de resumir la información en una o dos oraciones (idea principal). En la hoja rayada (2) describe los pasos detallados del proceso conforme realizas la tarea, (por ejemplo: palabras en que te apoyas, ¿cómo le adjudicas significado a las palabras que desconoces?, ¿confirmas o rechazas tus expectativas?, ¿te apoyas más en la estructura o en el contenido?, ¿reconoces algunas partes de las palabras, o las adivinas?, ¿cuándo usas el diccionario?, etc.). Puedes tomar notas breves de lo que va pasando (para que sea lo más inmediatamente posible) y después lo terminas de redactar.

2. Die Sprachbedingtheit der Gesellschaft

Die Betrachtungsweise kann sich aber auch umkehren, und es zeigt sich, daß die gleichen Aspekte für die umgekehrte Fragestellung wichtig sind. Sprache schafft Identität. Nationen und - vielleicht sogar in noch größerem Maße - Minderheitengruppen definieren sich weiterhin durch ihre gemeinsame Sprache. Das gilt aber noch viel allgemeiner für Gruppenbildung. Die gemeinsame Sprache ist ein entscheidendes Mittel für Subkulturen, sich von der Außenwelt zu unterscheiden und ihre Kohäsion als in-group zu stärken.

Idea principal _____

¿Cómo la detectas?

Wittgenstein

Die Auseinandersetzung mit dem logischen Empirismus um die Wahrheit von Sätzen spiegelt sich im Werk von Ludwig Wittgenstein wider.²⁰ In seinem Frühwerk, dem »Tractatus Logico-Philosophicus«, hat er – ein Hauptanliegen des »Wiener Kreises«, dem er nahestand – versucht, eine Beschreibungssprache zu konstruieren, die die Sachverhalte der Welt widerspiegelt. Dabei würde die logische Form der Sätze die Sachverhalte genau abbilden. In den »Philosophischen Untersuchungen«, mehr als 30 Jahre später, hat er dann die radikale Wende zur Sprachanalyse vollzogen, wobei er aufzuzeigen versucht, daß viele der Probleme beim Entwurf einer logischen Beschreibungssprache Scheinprobleme sind, die die Alltagssprache suggeriert. Er analysiert zu diesem Zweck die Verwendung von Ausdrücken wie »er meint«, »er versteht.« Eine Klärung dieser Probleme ist nur abzusehen, wenn man hinter philosophisch »verdächtigen« Wörtern keine Wesenheit sucht, sondern sich auf den Standpunkt stellt, daß ihre Bedeutung eben gerade ihr Gebrauch ist:

»Man kann für eine große Klasse von Fällen der Benützung des Wortes »Bedeutung« – wenn auch nicht für *alle* Fälle seiner Benützung – dieses Wort so erklären: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.« (Wittgenstein 1958/1967, S. 35)

(Tomado de:
Schlieben-Lange, Brigitte (1979)
Linguistische Pragmatik Stuttgart:
Kohlhammer, p.32.)

TRADUCCION DEL TEXTO 1

Wittgenstein.

El confrontamiento con el empirismo lógico acerca de la verdad de las oraciones se refleja en el trabajo de Ludwig Wittgenstein. En su primer trabajo el "Tractatus Logico Philosophicus", intentó realizar un objetivo principal del "Círculo de Viena", al que es taba muy ligado, que era la construcción de una lengua de descripción que reflejara los hechos del mundo. Así, la forma lógica de las oraciones representaría exactamente los hechos. En sus "Investigaciones Filosóficas", más de 30 años después, efectuó entonces la vuelta radical hacia el análisis lingüístico con lo cual intenta mostrar que muchos de los problemas al diseñar una lengua lógica de descripción son problemas aparentes sugeridos por el habla cotidiana. Para este fin analiza el uso de expresiones como "él opina", "él entiende". Se puede prever una aclaración de estos problemas sólo si uno no busca detrás de las palabras filosóficamente "sospechosas" su esencia, sino que mantiene el punto de vista de que el significado de éstas es justamente su uso:

"Para una clase amplia de casos de utilización de la palabra "significado" —aunque no para todos los casos de su uso— se puede explicar esta palabra de la manera siguiente:

El significado de una palabra es su uso en la lengua".

(Wittgenstein 1958/1967, p. 35)

2 Funktionen von Sprache

2.1 Funktionen von Sprache im Sinne des Prager Strukturalismus

Die strukturalistische Sprachwissenschaft, begründet von Ferdinand de Saussure in Genf, hat sich in verschiedenen Ausformungen weiterentwickelt, u. a. in der Prager Schule des Strukturalismus (Näheres zum Strukturalismus Kap. 4). Im Gegensatz zu den beiden anderen Schulen, die eine strukturalistische Beschreibung von Sprache anstrebten, sich also mit dem Funktionieren von Sprache befaßten, betonten die Linguisten des Prager Kreises, daß die so beschriebenen Sprachmittel nicht losgelöst von ihrer *Funktion* betrachtet werden könnten. War die Grundkonzeption der anderen strukturalistischen Schulen Sprache als System, so begriffen die Prager, die sich selbst auch «Funktionalisten» nannten, Sprache als *systeme fonctionnel*, als System mit Funktionen.

(Tomado de:
Pelz, Heidrun (1975) Linguistik
für Anfänger. Hamburg: Hoffmann
& Campe, p. 27).

1.3.2. Gespräch, Sprechakt und Sprechakttheorie

Man kann die Entwicklung der Linguistik der 70er Jahre als fortschreitende Pragmatisierung sprachwissenschaftlicher Probleme begreifen. Darunter ist zu verstehen, daß die Sprachwissenschaft von ihrer Fixierung auf Laut-, Wort- und Satzprobleme – die als zu legitimierende abstraktive Größen erhalten bleiben – befreit und verwiesen wird auf die Rolle dieser Probleme in der Tätigkeit der Menschen als sprechende Wesen. Damit sind mehrere Konsequenzen verbunden: Sprache wird an die Sprachsubjekte und damit an den Vollzug von Handlungen gebunden; Sprache ist somit nur als sprachliches Handeln begreifbar. Dieses ist sinnkonstituierend, d.h. der Sprecher verbindet einen Sinn mit seiner sprachlichen Handlung, und konventionell, d.h. der Sprecher muß sich am Handeln anderer orientieren und somit einen Sinn voraussetzen (vgl. Henne 1975, 41–43). Diese Sichtweise bedingt zugleich, daß man sich nunmehr verstärkt der Beschreibung textlicher Strukturen zuwendet, die Grundlage und Instrument sprachlichen Handelns bilden.

(Tomado de:
Henne, Helmut/Rehbock, Helmut
(1982) Einführung in die Gesprächsanalyse Berlin, Nueva York: de Gruyter p. 15.)

Reading Move Types and Comprehension-Promoting Examples
(From Sarig, in press)

Technical-Aid Moves

1. Marking and copying key elements in the text.
2. Differential marking for difference purposes.
3. Writing oral paragraph summaries in the margin.
4. Using the glossary.
5. Skimming.
6. Scanning.
7. Jumping around.
8. Using notes for higher-level reading moves.
9. Breaking/expanding the decoding unit.
10. Numbering propositions according to their importance.
11. Using captions.

Clarification and Simplification Moves

1. Raising the redundancy level using syntactic simplification.
2. Decoding the meanings of words/groups of words in context through synonyms/circumlocution.
3. Ideational simplification through propositional analysis and through raising the level of redundancy.
4. Paraphrase of the rhetorical function (e.g., "He gives us an example now.>").
5. Paraphrase of an indirect question.
6. Paraphrase of an implication (e.g., "He says...This means that...").
7. Paraphrase through concretization (e.g., "It's like...").
8. Paraphrase by means of reasoning (e.g., "If...then, and if...then, but on the other hand...").

Coherence-Detecting Moves

1. Identification of the macro-frame for the text.
2. Use of prior extra-textual content schemata.
3. Identification of people in the text; relating views/actions attributed to them.
4. Identification of key information in the text.
5. Reliance on textual schemata norms to make predictions about text development (e.g., "This is most likely an example now so I'll skip it.>").
6. Cumulative decoding of text meaning.
7. Identification of overt and covert cohesive markers; identification of covert coherence ties.
8. Identification of overall textual schemas (e.g., "I get it. He shows what's wrong, then what should be done, and finally, how.>").
9. Relying on the overt purpose of the text identified earlier.
10. Use of a macro-frame as a starting point in a synthesis task.
11. Identification of the focus of the text (e.g., "This is actually the most important thing here.>").
12. Reproduction of the logical development of ideas in the text.

Monitoring Moves

1. Identification of misunderstanding and incompatibility of formally interpreted material with newly interpreted material (e.g., "W...t's going on here?").
2. Conscious organizing of task performance (e.g., "First I'll read the whole text through... Next... Then...>").
3. Conscious change of planning and carrying out of tasks.
4. Controlled and conscious "hold" moves (e.g., "I'll get back to this later, after I read the example.>").
5. Deserting a "hopeless" segment of text (e.g., "I'll just leave [that be. I won't be able to understand it anyway, so I don't want to lose any more time on it.>").
6. Flexibility of reading rate (in relation to level of difficulty of the decoding unit).
7. Slowing down and using a sing-song intonation to facilitate comprehension.
8. Correction of a mistake in reading.
9. Ongoing self-evaluation.
10. Self-directed dialog, self-questioning.
11. Controlled skipping.
12. Repeated reading of the same decoding unit.
13. Repeated skimming or scanning.

en: Cohen (1986).

TAXONOMIA DE GRABE

A Taxonomy of Micro-skills for Reading

(1986: 38-40)

1. Perception and Automatic Recognition Skills:

- a) recognize distinctive features, letters, parts of words, or whole words;
- b) discriminate between the similar orthographic patterns of different words;
- c) recognize synonymy, collocation, and other lexical/semantic relations between words (i.e., general-specific, part-whole, part-part, same semantic field, etc.);
- d) chunk smaller units into larger single processing units;
- e) limit regressions to normal amounts used by native readers;
- f) read rapidly enough to have adequate informational input to form or call up various schemata, scripts, plans, or goals;
- g) recognize different script and print styles;
- h) recognize orthographic cues (punctuation, capitalization, indentation);
- i) read charts, tables, graphs, maps, directories, etc.;
- j) find a specific item of information quickly.

2. Vocabulary:

- a) recognize vocabulary items similar to forms they know;
- b) guess the meanings of unknown items from context;
- c) guess the meanings of unknown items from derivational affixes;
- d) recognize variance of meanings in vocabulary items;
- e) guess meanings of vocabulary items that require cultural information to define.

3. Syntactic Skills:

recognize the various syntactic patterns of the language.

4. Cohesion:

recognize ellipsis, transition forms, reference, etc. (the range of cohesive devices, as in Halliday and Hasan 1976).

5. Coherence:

- a) recognize different word order patterns occurring for functional and stylistic purposes;
- b) detect topical words from less important ones;
- c) read rapidly over a text to determine the topic and its usefulness for reader's purpose;
- d) infer situations, goal, participants—local inferencing procedures from the text;
- e) use real world knowledge and experience to work out purposes, goals, settings, and procedures;
- f) predict outcomes;
- g) infer links and connections between groups of events/objects;
- h) detect coherence relations such as main idea, supporting detail, given information, new information, and basic cognitive relations such as cause and effect, time sequence, spatial sequence, condition, etc.;
- i) recognize larger logical rhetorical patterns such as definition, exemplification, classification, comparison and contrast.

6. Author's Stance:

- a) distinguish between literal and implied meaning;
- b) determine author's goals, intents, biases.

7. Application Skills:

- a) critique particular texts and compare them to other texts;
- b) synthesize and integrate material.

8. Meta-skills:

- a) read at different rates for different purposes and tasks;
- b) use various reading sub-skills simultaneously and interactively;
- c) absorb large amounts of material over a reasonable amount of time (concentration on the reading task);
- d) use the dictionary properly, and recognize its limitations.

B I B L I O G R A F I A

1. Adams Smith, D.E. 1981. "Levels of Questioning Teaching Creative Thinking Through ESF". Forum, Vol. 19/1: 15-21.
 2. Alderson, J. Ch. 1984. "Reading: a reading problem or a language problem?" En J.CH. Alderson y A.H. Urquhart (eds.) Reading in a Foreign Language. Londres: Longman
 3. Beaugrande, R. de 1984. "Reading skills for foreign languages: a processing approach". En A.K. Pugh y J. M. Ulijn (eds). Reading for Professional Purposes. Londres: Heinemann Educational Books.
 4. Block, E. 1986. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers". TESOL QUARTERLY, Vol. 20/3, 463-493.
 5. Brooks, G. 1984. "Nineteenth -and twentieth- century models of L₂ reading". En A.K. Pugh y J.M. Ulijn (eds.) Reading of Professional Purposes. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
 6. Bruder, M.N. y Henderson, R.T. 1986. Beginning Reading in English as a Second Language. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
 7. Bruner, J.S. y Goodnow, J; Austin, A. 1957. A Study of Thinking, Nueva York y Londres: John Wiley and Sons, Inc.
 8. Cao Romero, A. Laura. 1981. Análisis de las necesidades de lengua inglesa en algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras. México, D.F. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de licenciatura).
 9. Cao Romero A., Laura. 1983. "El resumen como medio para evaluar la comprensión de lectura". Trabajo semestral para la Maestría en Lingüística Aplicada: CELE, UNAM.
 10. Carrell, L.P. 1984. "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications" The Modern Language Journal, 68, iv.
 11. Castañón, F. 1979. "Estrategias de lectura" en Memoria del CILQE-I. México, D.F., UAM Xochimilco págs. 137-166.
- _____ 1984. "Las categorías básicas del análisis del discurso y la 'disertación' ". Discurso: cuadernos de teoría y análisis, 5, 11-17.

12. Cavalcanti D.C.M., 1983. The pragmatics of FL Reader Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problem. Universidad de Lancaster (Tesis de doctorado).
13. Cicourel, A.V. 1974. Cognitive Sociology. Nueva York: The Free Press.
14. Coady, J. 1979. "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader". En R. Mackay, B. Barkman, y R.R. Jordan Reading in a Second Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
15. Cohen, A. y Hosenfeld C., 1981. "Some uses of mentalistic data in second language research". Language Learning, Vol. 31/2, 285-313.
16. Cohen, A. 1983. "Studying Second Language Learning Strategies: How Do We Get the Information?". Convención TESOL, Toronto 15-20 March 1983 y Applied Linguistics, Vol. 5/2 101-112.
17. ——— 1984. "The use of mentalistic measures in determining LSP reading problems". A.K. PUGH y S.M. ULIJN (eds.) Reading for Professional Purposes. Londres: Heinemann Educational Books.
18. ——— 1986. "Mentalistic Measures in Reading Strategy Research: Some Recent Findings" 20a Convención Anual TESOL, Anaheim, California: Marzo 3-7.
19. ——— 1987. "Using Verbal Reports in Research on Language Learning". En C. Faerch y G. Kasper (eds.) Introspection in Second Language Research. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters.
20. Cohen, L. y Manion, L 1980. Research Methods in Education 2a. Edición, Londres, Sydney, Dover y Nueva Hampshire: Croom Helm.
21. Cooper, C.R. y Petrowsky A.R., 1975. "A psycholinguistic view of the Fluent Reading Process: Theory, Reading Strategies and Classroom Institution". Fotocopia. Departamento de Instrucción, Universidad del Estado de Nueva York en Búfalo y Escuela de Educación de la Universidad de Pittsburg.
22. van Dijk, T.A. 1980. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo Veintiuno.
23. Dausendschön-Gay, U., Henrici, G., Köster, L. y Winks, M. 1986. "Kommunikative Notsituationen" Verfahren zu ihrer Bewältigung. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 34. págs. 135-179.

24. Ericsson, K.A. y Simon, H.A., 1987. "Verbal Reports on Thinking". En C. Faerch y G. Kasper (eds.) Introspection in Second Language Research. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters.
25. Faerch, C. y Kasper, G. 1987. Introspection in Second Language Research. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters.
26. Gibson, E.S. y Levin, H. 1975. The Psychology of Reading. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.
27. Goodman, K.S. 1970. "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En H. Singer and R.B. Ruddell (eds.) Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, Del. International Reading Association.
28. Grabe, W. 1986. "The Transition from Theory to Practice in Teaching Reading". En F. Dubin, D.E. Eskey and W. Grabe (eds.) Teaching Second Language Reading for Academic Purposes. Reading, Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.
29. Graesser, A.C. y Riha, J. R. 1984. "An Application of Multiple Regression Techniques to Sentence Reading Times". En Just y Carpenter (eds.) New Methods in Reading Comprehension Research. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
30. Grellet, F. 1981. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Grotjahn, R. 1987. "On the Methodological Basis of Introspective Methods". En C. Faerch y G. Kasper Introspection in Second Language Research. Clevedon y Filadelfia: Multilingual Matters.
32. Guthrie, L. F. y Hall, W.S. 1984. "Ethnographic Approaches to Reading Research". En D. Pearson Handbook of Reading Research. Nueva York y Londres: Longman.
33. Guzmán, Z. Lidia. 1987. La Individualización y la Autonomía en la enseñanza de inglés en el ciclo de bachillerato del C.C. H. México, D.F.: UACPyP y CELE, Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de maestría).
34. Hammersley, M y Atkinson P. 1983. Ethnography, Principles in Practice. Londres y Nueva York: Tavistock Publications.

- 35 . Hosenfeld, C. 1977. "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners" System. Vol. 5/2, p.p. 110-23.
- 36 . Hosenfeld, C. ; Arnold, V.; Kirchofer, J.; Laciura, J y Wilson, L. 1981. "Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies". Foreign Annals, 14/5. p.p. 415-422.
- 37 . Hosenfeld, C. 1984. "Case studies of ninth grade readers". En Reading in a Foreign Language. En J. Ch. Alderson and A. H. Urquhart (eds.) Londres y Nueva York: Longman.
- 38 . Mackay R., Richards, S., Alvarez, G., Madrazo, A.M., Cao Romero, L. y Williamson, M. 1976. "Estudio de las dificultades predominantes en comprensión de lectura según estudiantes de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México" Reporte No. 6. Unidad de Investigación y Desarrollo. México: CELE-UNAM.
- 39 . Mackay, R. 1979. "Teaching the Information-Gathering Skills" En R. Mackay, B. Bark y R.R. Jordan (eds.) - Reading in a Second Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- 40 . Neisser, U. 1976. Procesos cognitivos y realidad. 1981. Madrid: Ediciones Marova.
- 41 . Nuttal, Ch. 1983. Teaching Reading Skills in a Foreign Language Londres: Heinemann Educational Books.
- 42 . Olson, G; Duffy, S. y Mack, R. 1984. "Thinking-Out-Loud as a Method for Studying Real-Time Comprehension Processes". En New Methods in Reading Comprehension Research. En D. Kieras y M. Just. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- 43 . Farreren, C. F. y M.C. Schouten-van Farreren. 1982. "Contextual Guessing: A Trainable Reader Strategy" System, Vol. 9/13 235-241.
- 44 . Patton M.O. 1980. Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, California y Londres: SAGE Publications.
- 45 . Ramírez G. Olga. 1987. La elaboración de objetivos cognoscitivos para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera. México, D.F.: UACP y P y CELE, Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de maestría)

46. Rankin, M. J. 1988. "Designing Thinking-Aloud Studies in ESL Reading". Reading in a Foreign Language. Vol. 4/2, p.p. 119-132.
47. Sarig, G. (en prensa) "High-level reading tasks in the first and in the foreign language: some comparative process data". En J. Devine, P.L. Carell, and D. Eskey (eds.) Research in Reading in a Second Language. Washington, D.C.: TESOL.
48. Seliger, H. 1983. "The Language Learner as a Linguist of Metaphors and Realities". Applied Linguistics. Vol. 4/3 p.p. 179-191.
49. Smith, F. 1971. Understanding Reading 3a. Edición, 1982. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
50. Spradley, S.P. 1979. The Ethnographic Interview New York: Holt, Rinehart and Winston.
51. Tallowitz, Ulrike. 1984. Curso de Comprensión de Lectura de Alemán. México D.F. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, Mimeo.
52. Ulijn, J.M. 1984: "Reading for professional purposes: psycholinguistic evidence in a cross-linguistic perspective" en A.K. Pugh y J.M. Ulijn Reading for Professional Purposes. Londres: Heinemann Educational Books.
53. Urdal, p., 1984. La resolución de problemas en actividades comunicativas para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión en una lengua extranjera del discurso académico escrito. México, D.F.: UACP y P y CELE, Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de maestría).
54. Wallace, C. 1986. "Case Studies of Learner-Readers". En C. Wallace Learning to Read in a Multicultural Society. Oxford y Nueva York: Pergamon Press.
55. Widdowson, H.G. 1975. "EST en theory and practice". En: The British Council (ed.), English for Academic Study, an ETIC Occasional Paper. Reimpreso en: Explorations in Applied Linguistics. Oxford: OUP.